

Familie in Schule:

Ein Konzept zur Reintegration von Schülerinnen und Schülern
mit Schulproblemen

—

Eine qualitative Untersuchung zur Nachhaltigkeit

Masterarbeit im Fach Pädagogische Studien

vorgelegt von: Bente Jürgensen

Fährheit 26

24857 Fahrdorf

Studiengang: Master of Education GH

Matrikelnummer: 535761

Erster Gutachter: Dr. Hans Toman

Zweiter Gutachter: Dr. phil. habil. Heinz-Lothar Worm

Flensburg, den 17.01.2013

Vorwort	III
I. Einleitung	1
 Teil I – Wissenschaftliche Grundlagen	
1. Gesellschaftlich- ökonomischer Wandel und Bildungsreformen	3
1.1. Gesellschaftlicher Wandel und Chancenungleichheit	3
1.2. Sozialer Wandel innerhalb des Familienlebens	4
1.3. Herausforderungen an die heranwachsende Generation	6
1.4. Vom hierarchischen Schulsystem zur Inklusion – Ein Rückblick	8
2. Inklusives Lernen – Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit	11
2.1. Ansprüche an eine ‚Schule für alle‘	11
2.2. Chancen der Inklusion	12
2.3. Heranwachsende mit Schulproblemen	13
2.4. Notwendigkeit der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule	14
 Teil II – Vorstellung des Konzepts der Familienklasse	
3. Aspekte der Multifamilientherapie	16
3.1. Entwicklung der Multifamilientherapie	16
3.2. Leitgedanken und Prinzipien der Multifamilientherapie	17
3.3. Die Rollenverteilung in der Multifamilientherapie	19
3.3.1. <i>Der Therapeut</i>	19
3.3.2. <i>Die Familie(n)</i>	19
3.4. Handlungsfelder der Multifamilientherapie	20
3.4.1. <i>Die Multiproblemfamilie</i>	20
3.4.2. <i>Kinderpsychiatrische Diagnosen und Verhaltensauffälligkeiten</i>	21
3.4.3. <i>Störungen in der Schule und beim Lernen</i>	21
3.5. Ansatz der systemischen Therapie	22
3.6. Systemisches Denken in der Schule	23

4. Einblick in die Praxis – FiSch in Schleswig-Holstein	25
4.1. Die Anfänge	25
4.2. Das Konzept	26
4.2.1. <i>Das zielorientierte Arbeiten</i>	26
4.2.2. <i>Das Präsenzkonzept</i>	27
4.2.3. <i>Das Salutogenesekonzept</i>	28
4.2.4. <i>Stärkung der Selbstwirksamkeit und Wertschätzung</i>	29
4.2.5. <i>Das Elterncoaching</i>	29
4.3. Organisation und Ablauf in einer FiSch-Klasse	30
4.4. Räumliche Bedingungen und Materialien	31
4.5. Intentionen des FiSch-Konzepts im Hinblick auf Nachhaltigkeit	32
4.6. Die Rolle der Heimatschullehrkräfte im Hinblick auf Nachhaltigkeit	33
Teil III – Empirische Untersuchung	
zur Nachhaltigkeit des FiSch-Projekts	
5. Ausgangslage der Untersuchung	34
5.1. Beweggründe und Forschungsstand	34
5.2. Ausgehende Fragestellung und Hypothesen	35
5.3. Methodisches Vorgehen und Erhebungsinstrument	36
6. Analyse und Interpretation der Daten	39
6.1. Auswertungs- und Analyseverfahren	39
6.2. Persönliche Erfahrungen der Lehrkräfte mit FiSch	39
6.3. Chancen und Grenzen des FiSch-Projekts im Hinblick auf Nachhaltigkeit	41
6.4. Zusammenfassung und Diskussion der Interviewanalyse	46
7. Kriterienkatalog – Anregungen zur Optimierung des Konzepts	49
8. Abschließende Interpretation und Ausblick	51
II. Literatur- und Quellenverzeichnis	IV
III. Anhang	VIII

Vorwort

Während meines Studiums, v.a. durch meine Erfahrungen aus den schulischen Praktika, habe ich mich oft gefragt, welche Möglichkeiten es gibt, um den schulischen Alltag innerhalb der heterogenen Klassen zu entlasten, und Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, aber auch Eltern zu unterstützen. Ausschlaggebend dafür war und ist, dass Klagen, aber auch gegenseitige Schuldzuweisungen aufgrund von Missständen und Problemen im Schulsystem zunehmen, wodurch Konflikte provoziert und eine Kooperation erschwert werden.

Die Familienklassen ermöglichen ein Zusammenkommen und Zusammenwirken von Eltern und Lehrkräften, die die Schülerinnen und Schüler¹ während des Aufwachsens begleiten und ihren Bildungsweg nachhaltig beeinflussen.

Die Inhalte dieser Arbeit richten sich an Personen, die Interesse an der Arbeit im Verbund einer Familienklasse haben, um neue Prozesse anzuregen. Fokussiert wird das schleswig-holsteinische Konzept ‚FiSch – Familie in Schule‘. Es gilt, das Konzept FiSch zu reflektieren, Erfolge der Maßnahme in Erinnerung zu rufen und zum Nachdenken und gegenseitigen Wertschätzen anzuregen, um schließlich konstruktive Anregungen zur Optimierung des Konzepts herauszustellen.

Wenn die folgenden Ausführungen bei den Lesern die erforderliche Kooperationsbereitschaft wecken, um innerhalb des Systems Schule auf allen Seiten eine spürbare Entlastung und Stärkung hervorzurufen, ist das Ziel dieser Arbeit und ein kleiner Schritt zur Verbesserung und Unterstützung individueller Bildungswege von Heranwachsenden erreicht.

¹ Im weiteren Verlauf des Texts schließt das Wort ‚Schüler‘ die männliche und weibliche Form mit ein.

I. Einleitung

*„Aus Stolpersteinen, die einem in den Weg gelegt werden,
kann man stabile Trittsteine machen.“*

(Anonym)²

Der massive Wandel innerhalb des Schulsystems in den letzten Jahrzehnten sowie Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen führen dazu, dass viele Kinder und Jugendliche Sicherheit und Orientierung verlieren – sie sind überfordert und ohne Perspektiven. Die gegebenen Umstände belasten viele Heranwachsende zunehmend, ihr Verhalten und ihre Gesundheit werden körperlich, emotional und sozial beeinträchtigt. Auffälliges Verhalten, das den gesellschaftlichen Normen nicht entspricht, wird demzufolge in den Schulklassen offensichtlicher und als Störfaktor wahrgenommen. Das bereits bestehende heterogene Geflecht innerhalb der Klassengemeinschaften erweitert sich zudem durch die Inklusion, da die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf enorm ansteigt.³

Auffälliges Verhalten eines Schülers äußert sich jedoch immer in einem gegebenen Kontext, dessen sich Lehrkräfte oft nicht bewusst sind. Die Schüler drücken Unzufriedenheit, Wut, Verzweiflung oder andere ungestillte Bedürfnisse aus, die in ihrem sozialen, familiären und schulischen Umfeld Nährboden finden. Intuitiv ringen die ‚störenden‘ Schüler mit ihrem auffälligen Verhalten um Aufmerksamkeit und verlangen nach Hilfe, um mit ihrer Lebenssituation zurechtzukommen. Für Lehrkräfte wird es im heterogenen Schulalltag immer schwerer der Forderung nach individueller Förderung nachzukommen.⁴ Aufgrund fehlender Unterstützung wird für viele das Unterrichten zur Belastung, sie scheitern an den Gegebenheiten und an ihren zu hohen Ansprüchen. Die erschwerten Bedingungen innerhalb der Schulen frustrieren Schüler, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen, woraus Misstrauen und gegenseitige Schuldzuweisungen resultieren.

Diese beunruhigenden Aspekte fordern stärkere Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, da beide Instanzen die Entwicklung der Schüler beeinflussen. Prägender ist jedoch der Einfluss der Familie; hier erfahren die Heranwachsenden schon vor Schulbeginn soziales Miteinander sowie wichtige Norm- und Wertesysteme. Ein sorgloses, beständiges und vertrauensvolles Familienleben ist für die Kinder die Basis einer tragenden sozialen Integration und für einen erfolgreichen Bildungsweg.⁵

² Häfele, 2009.

³ vgl. Speck, 2011, S.7.

⁴ vgl. ebd., S.73 f.

⁵ vgl. Gansen, 2010, S.114 f.

In Anlehnung an die einführend geschilderten Aspekte, welche die kindliche und schulische Entwicklung gegenwärtig beeinflussen, ist das *Ziel* dieser Arbeit, die Notwendigkeit, Bereicherung und Nachhaltigkeit der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule herauszustellen. Die Konkretisierung des Ansatzes der ‚Familienklasse‘, welcher erkannt hat, dass sich eine fruchtbare und würdige Beziehung zwischen Schule und Elternhaus positiv auf die ganzheitliche Entwicklung eines Kindes auswirkt, stützt die Ausführungen. Im Fokus liegen Schüler mit Schulproblemen, dessen Auslöser nicht selten die familiäre Situation selbst ist. Um diesen zu begegnen und eine (Re-)Integration in den Schulalltag zu ermöglichen, werden in Zusammenarbeit schulische und familiäre Ressourcen aktiviert.⁶

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Hauptteile, die unterschiedliche Intentionen haben, jedoch aufeinander aufbauen.

Im ersten Teil werden wissenschaftliche Grundlagen dargelegt, die zunächst die Veränderungen innerhalb der Gesellschaft und des Bildungssystems erläutern, um auf die aktuellen Herausforderungen in Schule, aber auch auf den Lebenswandel Heranwachsender hinzuweisen. Diese Auseinandersetzung zeigt Aspekte auf, die den Anstieg von auffälligen Schülern z.T. mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen erklären, und plädiert gleichzeitig für Maßnahmen wie die Familienklasse, die eine Entlastung und Unterstützung für alle an Schule beteiligte Personen bieten.

Der zweite Teil dieser Arbeit verschafft Einblick in die Entstehung und Bedeutung der Multifamilien- sowie systemischen Therapie, auf deren Grundsätzen die Konzepte der Familienklassen basieren. Anhand des praktischen Beispiels ‚FiSch - Familie in Schule‘ aus Schleswig-Holstein werden die Intentionen eines solchen Konzepts, sowie die Chancen und Grenzen konkret und erfahrungsnah unterlegt.

Eine kritische objektive, aber auch persönliche Auseinandersetzung mit dem Konzept FiSch erfolgt im abschließenden dritten Teil dieser Arbeit, dem qualitative Experteninterviews mit Heimatschullehrkräften⁷ zugrunde liegen. Aufgrund der Forschungslage wählte ich diese Personengruppe, da aus ihrer Perspektive die wenigsten Erkenntnisse vorliegen.⁸ Neben der Analyse von Erfahrungsberichten werden zukunftsorientierte Ausblicke erfasst, mit dem Ziel, die Nachhaltigkeit des Konzepts aufzuzeigen und einen Kriterienkatalog zu erstellen, der aus Sicht der Heimatschullehrkräfte Anregungen zur Optimierung der Maßnahme bietet.

⁶ vgl. Behme-Matthiessen, Pletsch, Bock & Nykamp, 2012, S. 3 ff.

⁷ *Heimatschullehrkräfte sind die Lehrkräfte der Stammschulen, die die Schüler im regulären Klassenverband unterrichten.*

⁸ vgl. ebd., S.99.

Teil I – Wissenschaftliche Grundlagen

1. Gesellschaftlich- ökonomischer Wandel und Bildungsreformen

*„Man muss die Welt nicht verstehen.
Man muss sich darin zurechtfinden.“
(Albert Einstein)⁹*

Ökonomische, familiäre und schulische Veränderungen, welche sich im Laufe der Zeit durch Ansprüche manifestierten, stellen neue Herausforderungen an die Gesellschaft. Das Zurechtfinden im sozialen Umfeld und in z.T. unüberschaubaren Strukturen mit steigender Chancenungleichheit fällt v.a. der heranwachsenden Generation zunehmend schwer. Aspekte, die den strukturellen Wandel verdeutlichen und aufzeigen, warum Heranwachsende, Elternhaus und Schule auf Unterstützung und Kooperation angewiesen sind werden in einem ersten Schritt aufgeführt. Ergebnisse der vergleichenden PISA-Studie stützen die Ausführungen und zeigen die Disparitäten des Aufwachsens auf.¹⁰

1.1. Gesellschaftlicher Wandel und Chancenungleichheit

Wie in anderen Industriestaaten sind auch in Deutschland die Auswirkungen der modernen Industrialisierung und der Globalisierung spürbar. Neben bedeutenden Vorteilen bringen sie jedoch auch erhebliche Nachteile und Folgen mit sich. Bestehende strukturelle Arbeitslosigkeit, geringere Einkommen, die Zunahme von physischen und psychischen Krankheitsbildern, Folgen des demographischen Wandels, die Kulturen- und Sprachenvielfalt und somit auch die Ausweitung der Toleranz und Akzeptanz – all diese Punkte stellen Veränderungen und gleichzeitig neue Herausforderungen für Politik, Wirtschaft, Bildung und Gesellschaft dar und erfordern Anpassungsvermögen. Durch die Globalisierung steigen die Ansprüche von Arbeitgebern, die Kompetenzvielfalt von potenziellen Arbeitnehmern verlangen: Fremdsprachenkenntnisse, Redegewandtheit, Weltoffenheit und Fachwissen stellen nur einen kleinen Teil der erwarteten Fähigkeiten dar. Der hervorgerufene Konkurrenzkampf löst bei vielen Menschen Abstiegs- und Versagensängste hervor und erhöht den Wert bzw. das Ansehen des sozialen Status.¹¹ Die beschriebenen Umstände rufen Gewinner, aber auch viele Verlierer hervor, sodass das Gefälle zwischen arm und reich innerhalb der deutschen Gesellschaft immer größer wird.¹²

⁹ Golz, 2002, S.174.

¹⁰ vgl. Rauschenbach & Bien, 2012, S.11.

¹¹ vgl. Lange, 2011, S.30 ff.

¹² vgl. Rauschenbach & Bien, 2012, S.7 ff.

Der gesellschaftliche Wandel und die ökonomischen Bedingungen in den westlichen Ländern, schreiben der Bildung einen immer größeren Stellenwert zu, sodass sich das Bildungssystem anpassen muss. Eine gut gebildete Gesellschaft steht für den Schlüssel zum Erfolg in Bezug auf die Weiterentwicklung eines Landes sowie der Überwindung von sozialen Problemen und Herausforderungen. Im Zentrum der allgemeinen Aufmerksamkeit liegt gegenwärtig die in Deutschland bestehende soziokulturelle Heterogenität, die sich in allen Lebensbereichen, v.a. jedoch in Hinblick auf die Bildung bemerkbar macht und bei sozialschwächeren Familien einen Risikofaktor darstellt.¹³ Bedingt ist diese zum einen durch die steigende Anzahl von der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund. Die Arbeitsmigration der 1950er bis 1970er Jahre¹⁴, die folgenden Familienzusammenführungen und die steigende Anzahl von Kriegsflüchtlingen führen dazu, dass gegenwärtig „[...] mehr als jedes dritte Kind unter sechs Jahren einen Migrationshintergrund hat.“¹⁵ Zum anderen führt die in Deutschland bestehende Spanne zwischen arm und reich zu soziokultureller Heterogenität, da Bildungs- und Chancenungleichheit hervorgerufen wird. Bildungserfolg, d.h. höhere Bildungsabschlüsse erlangen, ist laut Bourdieu von dem sozialökonomischen Status einer Familie abhängig.¹⁶ Die PISA-Studie bestätigt, „[...] dass ein Zusammenhang zwischen sozio-ökonomischer Lage der Familie, elterlicher Bildungsaspiration und Schulerfolg besteht.“¹⁷

1.2. Sozialer Wandel innerhalb des Familienlebens

Aufgrund des sozialen Wandels befinden sich neben Veränderungen im Bildungssystem (vgl. 1.4.) auch die familiären Strukturen im Umbruch. Die Herkunftskontexte und Lebensbedingungen der Familien waren vor einiger Zeit homogener und übersichtlicher, die Erziehungsaufgaben von Elternhaus und Schule voneinander getrennt und die Tagesabläufe strukturiert (vgl. 2.4.). Die Kindheit spielte sich im nahen Umkreis zum Wohnort ab, die direkte Familie und die Nachbarschaft stellten die kindlichen sozialen Kontakte dar.¹⁸ Heutzutage sind die Familienverhältnisse differenzierter und unübersichtlicher, das Rollen- und Aufgabenverständnis veränderte sich, die gesellschaftlichen Erwartungen an die Eltern sind gegenwärtig höher als vor einigen Jahren, sodass sie zunehmend unter Druck stehen.¹⁹

¹³ vgl. Preuss-Lausitz & Sorg, 2005 ,S.44 ff.

¹⁴ vgl. Krüger-Potratz, 2010, S.45.

¹⁵ Rauschenbach & Bien, 2012, S.11.

¹⁶ vgl. Bourdieu, 2001, 25 f.

¹⁷ Tillmann/Meier 2003; Helsper/Hummrich 2005; Becker 2009. zit. nach: Soremski, 2011, S.111.

¹⁸ vgl. Rauschenbach & Bien, 2012, S.12 f.

¹⁹ vgl. Zurbriggen, 2010, S.11.

„Eltern sind offenbar immer öfter mit ihren Erziehungsaufgaben überfordert. [...] Offenbar gebe es zusehends weniger Großeltern und Freude im Umfeld von überlasteten Familien, die bei der Erziehung zur Seite stehen [...].“²⁰

Dieses Zitat stammt aus einem Zeitungsartikel des Flensburger Tageblatts vom 01.10.2012, welcher mit alarmierenden Zahlen auf die Verlagerung des Erziehungsauftrags von familiärer auf die staatliche Ebene aufmerksam macht. Der Einsatz von Familienhelfern und andere schützende Maßnahmen wie Inobhutnahme oder Sorgerechtsentzug steigen bedrohlich an.²¹ Dieser Umstand führt dazu, dass die Familie als Bildungsort zunehmend an Bedeutung verliert. Die begrenzten Handlungsmöglichkeiten der Eltern, bedingt u.a. durch die Arbeitskonditionen, bestärken die Konflikte. So führen niedrige Löhne und finanzielle Belastungen zu Arbeitsverhältnissen von beiden Elternteilen, oft sind daraufhin die Arbeitszeiten mit den Betreuungszeiten der Kinder nicht vereinbar. Viele Kinder verbringen folglich einen Großteil des Tages unbeaufsichtigt und der familiäre Tagesablauf verliert an Struktur und Regelmäßigkeit, die vielen Kindern Orientierung bieten. Familiäre Interaktion und Unterstützung beispielsweise bei den Hausaufgaben sind nicht gegeben, die wertvolle gemeinsame Zeit von Kinder und Eltern wird darüber hinaus vermehrt von den elektronischen Medien bestimmt. Innerhalb der Familie ist es schwer Bildungs- und Erziehungsaufgaben hinreichend und ergänzend zum Auftrag der Schule zu erfüllen, da Lern- und Übungseinheiten nicht regelmäßig in den Alltag integriert werden.²²

„Die weithin alleingelassenen Kinder sind Ausdruck unserer konkreten Lebenswelt, in der Werte wie Individualisierung, Leistung, Konkurrenz, Konsum und Profit höher eingeschätzt werden als die grundlegenden Bedürfnisse (nicht nur von Kindern).“²³

Ein anderes Extrem stellt die hohe Arbeitslosigkeit dar, von der viele Familien betroffen sind. Nicht nur die fehlende finanzielle Sicherheit ruft Instabilität innerhalb einer Familie hervor. Häufig mangelt es betroffenen Eltern an Zeit und Kraft, um die Komplexität der familiären Anforderungen innerhalb einer Armutslage zu bewältigen und zu koordinieren. Zu belastend sind die elterlichen Sorgen um die eigene Zukunft und die ihrer Kinder, zu überfordernd sind auch die bürokratischen Anforderungen in solchen Krisen.²⁴ Aus familiären Belastungen resultieren eine zunehmende Scheidungsrate und steigende Suchtgefahr. In schwerwiegenden Fällen verlieren Eltern zudem jegliches Verantwortungsgefühl für sich und ihre Kinder, aus Scham folgt Isolation.

²⁰ Flensburger Tageblatt (01.10.2012): Immer mehr Eltern sind überfordert.

²¹ vgl. ebd.

²² vgl. Lange, 2011, S.33 ff.

²³ Voß, 2000, S.4.

²⁴ vgl. Mierendorff, 2010, S. 82.

Die PISA-Studie verzeichnet, dass sich die gesellschaftliche Unterschicht zunehmend zusammenschließt und zentriert, wodurch das soziale Umfeld eines Kindes, dessen Schichtzugehörigkeit schwach situiert ist, sehr neutral ist und somit die kindliche Entwicklung einschränkt.²⁵ Kritisch zu betrachten ist, dass Eltern gerade in Problemsituationen den wichtigen Kontakt zur Schule abbrechen und Hilfe ablehnen. Aufgrund fehlender Unterstützung wirken sich familiäre Belastungen gravierend auf die Gesundheit und das Verhalten der Kinder aus, was sich dann überwiegend im Kontext der Schule äußert und Schulprobleme hervorruft (vgl. 3.6.).²⁶

1.3. Herausforderungen an die heranwachsende Generation

„Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in der Familie sowie im öffentlichen Leben ist in den letzten Jahren pluraler, vielschichtiger und heterogener geworden.“²⁷ Die Heranwachsenden werden konfrontiert mit gleichgeschlechtlichen Paaren, Menschen mit Migrationshintergrund oder Behinderungen, immer älter werdende Menschen und Benachteiligungen innerhalb der Gesellschaft. Sie müssen lernen mit diesen Verschiedenheiten umzugehen, sie zu akzeptieren und zu tolerieren. Die gegenwärtigen Umstände fordern Anpassungen, woraus Überforderung resultiert, die sich im auffälligen kindlichen Verhalten bemerkbar macht. Viele Kinder werden demnach als gestört, verhaltensauffällig, leistungsschwach oder sogar als behindert betitelt und behandelt; ein Umstand, den viele Kinder und auch ihre Eltern nicht nachvollziehen können.²⁸

Heutzutage sind die Möglichkeiten für Heranwachsende, sich ihrem Familienstatus und Schichtzugehörigkeit zu entziehen, begrenzt. Familiäre finanzielle, bildungs- und perspektivspezifische Ressourcen bedingen nicht nur die Bildungschancen eines Kindes, sondern sind auch für die gesellschaftliche Sozialisation und Integration relevant; Chancengleichheit besteht somit nicht. Die in Deutschland präsente Kinderarmut ist verheerend, so kann man nach dem Bildungsbericht 2010 urteilen, denn dieser spricht von ca. 30% der Minderjährigen, die aus einem Elternhaus stammen,

„[...] in dem mindestens einer der nachfolgenden erschwerten Bedingungen gegeben ist: (1) weder Vater noch Mutter verfügen über einen Berufs- oder einen höheren Bildungsabschluss (höher als Hauptschulabschluss), (2) zumindest vorübergehend sind beide Elternteile nicht erwerbstätig oder (3) das Einkommen des Familienhaushaltes beträgt weniger als 60 Prozent des Durchschnittseinkommens und liegt damit unter der Grenze zur Armutsgefährdung.“²⁹

²⁵ vgl. Köttgen, 2008, S.126 f.

²⁶ vgl. Voß, 2000, S.3.

²⁷ Rauschenbach & Bien, 2012, S.9.

²⁸ Köttgen, 2008, S.125.

²⁹ Rauschenbach & Bien, 2012, S.10 f.

Betrachtete man vor einiger Zeit die Kindheit noch als Übergangsphase, bezeichnet man heute die Kindheit als Lebensphase, wodurch sich der Fokus erweitert: „Die Kindheit als Sozialisierungsphase, in der die soziale und wertbezogene Vorbereitung auf und Eingliederung in die (Erwachsenen-)Gesellschaft erfolgen soll.“³⁰

Die gesellschaftliche Ausgrenzung sowie fehlende Perspektiven belasten die betroffenen Kinder und Jugendlichen psychisch, was ihre Gesundheit erheblich beeinträchtigt.³¹ Dies bestätigt die KiGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts, welche in den Jahren 2003 – 2006 die gesundheitliche Situation der Kinder untersuchte. Die Beobachtungen verzeichnen eine allgemeine Zunahme von kindlichen psychischen Störungen hinsichtlich des Verhaltens, der Entwicklung oder Emotionalität, v.a. jedoch bei Heranwachsenden aus belasteten und Risikofaktoren ausgesetzten Familien.³² Die Autonomie der Heranwachsenden steigt, sie müssen zunehmend selbst aktiv werden, um sich von Perspektiv- und Hoffnungslosigkeit der Eltern sowie der Gesellschaft abzuwenden.³³ Dabei verhelfen ihnen ihre individuellen Interessen und Wünsche, die ihre Entscheidungen beeinflussen.³⁴

Aufgrund der beobachteten Entwicklungen hinsichtlich des Einfluss der Familie als Sozialisations- und Bildungsinstanz und der damit eintretenden Überforderung der Eltern, befindet sich die Verantwortung für das Aufwachsen an einer Schnittstelle zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. Es muss hervorgehoben werden,

„[...] dass ein nicht unerheblicher Teil der Kinder und Jugendlichen zeitweilig oder dauerhaft in der Gefahr steht, von der sozialen Teilhabe und der Perspektive eines durchschnittlichen Lebensentwurfs ausgeschlossen zu sein.“³⁵

Um Chancengleichheit hinsichtlich der Bildung zu erzielen, wird ein Großteil des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Institutionen übernommen und die frühe Kindheit zunehmend verschult. Tests zur Erhebung des Entwicklungsstands dienen dazu, das Kind bestmöglich und frühzeitig auf seinem Bildungsweg durch Fördermaßnahmen zu unterstützen.³⁶ Die Bildungseinrichtungen müssen sich den Bedingungen des Aufwachsens anpassen, denn sie tragen heutzutage einen wichtigen Teil dazu bei, die Heranwachsenden zur Integration und zur Toleranz zu befähigen und der Bildungsarmut vorzubeugen. Diesem Zustand liegt jedoch eine langjährige Entwicklung zugrunde, welche im weiteren Verlauf dargestellt wird.

³⁰ Fölling-Albers, 2010, S.14.

³¹ vgl. Mangelsdorff, 2008, S.111.

³² vgl. Andresen, 2011, S.71.

³³ vgl. Rauschenbach & Bien, 2012, S.10.

³⁴ vgl. ebd., S.101.

³⁵ ebd., S.10.

³⁶ vgl. Wittmann, Rauschenbach & Leu, 2011, S. 13 f.

1.4. Vom hierarchischen Schulsystem zur Inklusion – Ein Rückblick

Das hierarchisch gegliederte Schulsystem, welches lange Zeit das deutsche Bildungswesen beherrschte und bis heute die Bildung beeinflusst, diente dazu, die Heranwachsenden auf das Berufsleben und die Gesellschaft vorzubereiten, welche sie in feste Strukturen und Schichten, oft aufgrund des jeweiligen Bildungsstatus, einordnete.³⁷ Diese Struktur des Bildungswesens ist heutzutage, bedingt durch den gesellschaftlichen und ökonomischen Umbruch, nicht mehr tragbar. Durch die Selektion der Kinder wird der Bildungsweg sehr früh geebnet, sodass nicht genügend Zeit zur Verfügung steht, um vorhandene Ressourcen sowie Potenziale eines Kindes rechtzeitig entdecken und nutzen zu können. Wenige gemeinsame Schuljahre steigern den familiären Einfluss, sodass die kindliche Entwicklung und die Bildungswege vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängen und die Benachteiligung potenziert.³⁸

Bereits im 17. Jahrhundert entwarf Johann Amos Comenius ein Konzept einer Schule für alle Kinder. Er argumentierte zum Teil theologisch, indem er jedes Kind als ein Abbild Gottes betrachtete, was ein Anrecht auf Förderung und Unterstützung hat, zudem sein Leben frei und nützlich gestalten darf. Dieses frühchristliche Verständnis von Chancengleichheit und Solidarität greift auch in heutigen Diskussionen um Inklusion.³⁹ Der Integrationsgedanke entfaltete sich jedoch erst ab dem 20. Jahrhundert, allerdings beschränkte sich die frühe Phase auf das Zusammenführen von Schülern verschiedener Schularten, beeinträchtigte Schüler wurden zu diesem Zeitpunkt nicht einbezogen.⁴⁰

Stattdessen baute sich neben diesem integrativen Modell ein eigenständiges, differenziertes Sonder- und Förderschulsystem aus, welches Schüler mit verschiedensten Behinderungen beschulte. Hier wurden, wenn auch mit Schwerpunktförderung, lern-, geistig- und körperbehinderte Schüler gemeinsam unterrichtet, wodurch einige Schüler ihr Potenzial und ihre Leistungen nicht ausreichend entfalten konnten.⁴¹ Die Gesellschaft forderte, nicht zuletzt aufgrund tradierter historischer Vorurteile und Gewohnheiten, ‚Behinderte‘ separat zu beschulen, sodass die Sonderschulen versuchten, diese Schüler indirekt zu integrieren. Das Ziel war es, die beeinträchtigten Schüler individuell zu fördern und mit Kompetenzen auszustatten, die ihnen eine Eingliederung in die Gesellschaft ermöglichten.⁴²

³⁷ vgl. Schöler, 2000, S.177.

³⁸ vgl. Kötten, 2008, S.126.

³⁹ vgl. Keim, 2000, S.198.

⁴⁰ vgl. Heyer, 2000, S.102.

⁴¹ vgl. Horstkemper, 2000, S.107 f.

⁴² vgl. Speck, 2011, S.14.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts erkannte man jedoch, dass das integrative Unterrichten aller Schüler pädagogisch effektive Vorteile versprach, die durch entsprechendes schulisches Denken und Handeln erzielt werden könnten. Die Intention war in den 1960er Jahren neben der sozialen Integration, auch die Bildungsbenachteiligung zu verringern. Witte (1901) begründete die Forderung einer ‚Schule für alle‘, indem er darauf hinwies, dass der Zusammenschluss eines benachteiligten Schülers mit fähigen Regelschülern seine Entwicklung anregen würde.⁴³ Der neue Anspruch an die Bildung lautete, in Anlehnung an Wolfgang Klafki (1991), die Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidarität zu befähigen, sie als Akteure der Gesellschaft anzuleiten.⁴⁴ Gesetzlich verpflichtete die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen die einzelnen Bundesländer in Deutschland zur Integration von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2008. Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems, d.h. einer Bildung für alle, ist seit dem in Gang und verdrängte das hierarchisch gegliederte Schulsystem sowie die Förderschulen, welche den Ansprüchen der Reformen nicht gerecht werden können.⁴⁵

„Die PISA-Studie hat einen intensiven Reformprozess von oben im deutschen Schulwesen ausgelöst.“⁴⁶ Orientierung boten die skandinavischen Länder, die sich bereits der Inklusion angenommen hatten und die Anforderungen optimal umsetzten.⁴⁷ Deutschland hingegen kämpft noch immer mit den Veränderungen, nicht nur aufgrund fehlender finanzieller und personeller Ressourcen im Bildungsbereich. Die Verunsicherung der Eltern sowie Uneinigkeit bezüglich der strukturellen Umsetzung halten den Prozess auf,⁴⁸ eine ungenaue Abgrenzung zwischen den Begriffen Integration und Inklusion gibt zudem kein eindeutiges Ziel vor.⁴⁹ Generell fordert Inklusion ‚eine Schule für alle‘ und soziale Teilhabe für jeden. Dies schließt folglich nicht nur Menschen mit Behinderungen ein, sondern auch Kinder mit Armuts-/Migrationshintergründen, die dem Risiko der Bildungsbenachteiligung ausgesetzt sind.⁵⁰

Verschiedene Änderungen innerhalb des Schulsystems sollen nun die Auswirkungen der Heterogenität, hervorgerufen durch die Inklusion, auffangen. Zu den Umbrüchen im Primarbereich zählt z.B. die flexible Eingangsphase, welche die unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der ersten drei Schulbesuchsjahre berücksichtigt.

⁴³ vgl. Speck, 2011, S.11 ff.

⁴⁴ vgl. Heyer, 2000, 102 ff.

⁴⁵ vgl. Speck, 2011, S.83 f.

⁴⁶ Hubrig & Herrmann, 2007, S.11.

⁴⁷ vgl. Speck, 2011, S.10.

⁴⁸ vgl. ebd., 21 ff.

⁴⁹ vgl. ebd., S.59 f.

⁵⁰ vgl. ebd., S.70.

Der Inklusionsanspruch hat sich ebenfalls im Sekundarschulbereich erweitert. Das neue Schulsystem von Schleswig-Holstein schaffte z.B. die Haupt- und Realschulen ab und errichtete Regionalschulen, die neben den Gymnasien bestehen. Das Schulgesetz realisiert in den Regionalschulen eine Orientierungsphase, in der gemeinsames Lernen weiterhin in Klasse fünf und sechs vorgesehen ist. Ab Klassenstufe sieben verlaufen der Haupt- und der Realschulbildungsgang parallel zueinander, je nach Schulprofil werden weiterhin gemeinsame Lernprozesse in den Nebenfächern initiiert. Zum neuen zweigliedrigen Schulsystem zählen außerdem die Gemeinschaftsschulen dazu, an denen gemeinsames Lernen in allen Klassenstufen vorgesehen ist. Die Umstrukturierung bietet den Schülern nach einem bestandenen Schulabschluss einen fließenden Übergang zum jeweils höheren Bildungsabschluss.⁵¹

Größte Priorität bei der Umstrukturierung des Bildungswesens zum integrativen oder inklusiven System sollte jedoch sein

„[...]“, dass Kinder und Jugendliche mit erheblichen Lernproblemen wirklich zu ihrem Recht kommen und nicht samt ihren Eltern und Lehrern Opfer einer Illusion werden, indem man die Schulen mit ihren Aufgaben und Problemen alleine lässt.“⁵²

Kritisch zu betrachten und kaum berücksichtigt in der Diskussion um Inklusion ist die Tatsache, dass die Integration von schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen in den regulären Schulalltag unter den derzeit vorzufindenden Bedingungen nahezu unmöglich ist.⁵³

⁵¹ vgl. Bildung Schleswig-Holstein - Allgemein bildende Schulen. Die Orientierungsstufe – Allgemeine Informationen http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Orientierungsstufe/AllgemeineInformationen/AllgemeineInformationen_node.html (Zugriff am 12.11.2012).

⁵² Speck, 2011, S.8.

⁵³ vgl. ebd., S.71.

2. Inklusives Lernen - Schule zwischen Anspruch und Wirklichkeit

In diesem Teil der Arbeit wird die aktuelle Situation in den Schulen beleuchtet sowie die Chancen und Herausforderungen der inklusiven Bildung herausgestellt. Schule im Zwiespalt zwischen Anspruch und Wirklichkeit sowie eine steigende Anzahl von Schülern mit Schulproblemen erfordern Maßnahmen, die die Schwachstellen des Systems Schule erfassen und eine Verbesserung bewirken. Im Fokus liegt die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, um den Schwierigkeiten innerhalb der heterogenen Klassen zu begegnen.

2.1. Ansprüche an eine ‚Schule für alle‘

Soziale Integration, d.b. jedem Menschen das Gefühl geben, angenommen zu sein und akzeptiert zu werden, ist gegenwärtig Aufgabe der Gesellschaft, stellt jedoch eine besondere Herausforderung an die Schule. Der Inklusionsgedanke fordert von der schulischen Erziehung und Vermittlung, dass sie bei der jungen Generation ein auf Solidarität basierendes Verhalten anbahnt, sodass die Vielfalt konfliktfrei bestehen kann und soziale Teilhabe aller Schüler ermöglicht wird.⁵⁴

„Unter pädagogischem Aspekt kann davon ausgegangen werden, dass Integration dann besonders gut gelingt, wenn sie nicht nur als Ziel, sondern – wo möglich – auch als konkreter *Prozess gemeinsamen Lebens und Lernens* verstanden und praktiziert wird.“⁵⁵

Das Zusammenführen von Schülern mit und ohne Beeinträchtigungen verändert die Unterrichtssituation und das Klassenbild maßgeblich. Bei dem Versuch, Chancengleichheit zu erzielen, die verschiedenen Schüler zu akzeptieren und individuell zu fördern, gerät die Schule in ein Spannungsverhältnis, da sie unter den gegebenen Umständen die Ansprüche nicht angemessen erfüllen kann.⁵⁶ Ausschlaggebend dafür sind u.a. zu wenige Lehrkräfte, die zudem, bezogen auf das umfassende Aufgabenfeld einer Lehrkraft, eine unzureichende Ausbildung durchlaufen. Die steigende Anzahl von Schülern mit Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten erfordert spezielle Maßnahmen, die den sonderpädagogischen Förderbedarf begründen. Aus diesem Grund sind Heil- und Sonderpädagogen, ihre Unterstützung und Beratung als Fachkräfte, aus dem Regelschulalltag nicht wegzudenken.

„Eine Schule, die alle Kinder optimal fördern will, wird in einem höheren Maße pädagogisches Personal mit diagnostischen Fähigkeiten brauchen und Konzepte für die höchst unterschiedlichen Besonderheiten.“⁵⁷

⁵⁴ vgl. Speck, 2011, S.19.

⁵⁵ ebd., S.18.

⁵⁶ vgl. Volkholz, 2000, S. 248.

⁵⁷ ebd., S.250.

Zunehmend erfahren die Lehrkräfte im Unterrichtsgeschehen Entlastung durch eine Zweitbesetzung. Die dafür vorgesehene Zeit ist jedoch nicht ausreichend, um den vielfältigen Ansprüchen, z.B. dem nach individueller Förderung, gerecht zu werden. Trotz Inklusionsanspruch werden daher benachteiligte Schüler weiterhin für Fördermaßnahmen aus dem Regelunterricht gezogen, um die Leistungsunterschiede zu minimieren. Die Kritik am ‚veralteten‘ Integrationsmodell, die Schülergruppen, behindert und nichtbehindert, trotz Zusammenführung getrennt voneinander zu beschulen, kann so nicht entkräftet werden.⁵⁸ Ausgrenzung ist dementsprechend gegenwärtig und führt ungewollt zu Ungleichheiten. Viele Beteiligte werden durch die unzureichenden Bedingungen an ihre Grenzen geführt; Lehrer sind überfordert und Schüler unglücklich. Eltern, die aufgrund von mangelnder Kooperation nicht in das herausfordernde Schulleben integriert sind, stehen somit zur Unterstützung und als wirkende Hilfskraft nicht zur Verfügung.

Doch Heterogenität in der Gesellschaft wird immer gegenwärtig sein. Der Prozess der Inklusion akzeptiert dies und versucht die vorhandenen Ungleichheiten von Menschen zu wertzuschätzen. Benachteiligungen müssen dennoch ausgeglichen und beseitigt werden, um allen Menschen eine Zukunft ohne unüberwindbare Hindernisse zu ebnet.⁵⁹ Solange u.a. der Personalmangel im System Schule besteht, können Benachteiligungen innerhalb der Schulklassen nicht ausgeglichen werden, sodass externe Fördermaßnahmen erforderlich bleiben.

2.2.Chancen der Inklusion

Die Inklusion fordert eine Schule für alle:

„Eine solche Schule kann einen Lebensraum für Schülerinnen und Schüler darstellen, in denen differenziertes Miteinanderleben real erprobt, nicht lediglich als moralische Maxime gelehrt wird.“⁶⁰

Eine bedeutende Chance der Inklusion besteht darin, Konflikte, die innerhalb unserer multikulturellen, heterogenen Gemeinschaft entstehen, durch gemeinsame Erfahrungen zu lösen. Der interkulturelle Austausch und die Teilhabe an fremden Kulturen sowie unterschiedlichen Lebensbedingungen während des Schulalltags steigern die Toleranz und Akzeptanz des Andersseins bereits im Kindesalter. So kann sich die Schule dem gesellschaftlichen Auftrag, das Miteinanderleben zu verbessern, annehmen. Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ermöglicht die Inklusion die Teilhabe an alltäglichen Erfahrungen sowie die Interaktion mit nichtbehinderten Gleichaltrigen.

⁵⁸ vgl. Speck, 2011, S.58.

⁵⁹ vgl. Volkholz, 2000, S.249.

⁶⁰ Horstkemper, 2000, S.109.

Diese Beziehung ist für die Entwicklung und das Aufwachsen der benachteiligten Kinder elementar, die innerhalb der abgeschiedenen Sonderschulen keine Lernprozesse und Lernerfahrungen mit überwiegend normalentwickelten Kindern teilen können.⁶¹

Eine Schule für alle, also ein inklusiver Unterricht, soll demnach Bildungsgleichheit hervorrufen; kein Schüler soll in seinem Lernen, d.h. dem Einsatz seiner Ressourcen, eingeschränkt sein. Auch die regulär beschulten Kinder können von denen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen. Neben persönlichen Erfahrungen im Umgang mit dem Anderssein, kann sich v.a. das Sozialverhalten verbessern. Gegenseitiges Unterstützen innerhalb der Lernprozesse gehört durch die Inklusion zum Schulalltag, die Schüler lernen sich einander zu respektieren und aufeinander zu achten. Es soll eine Lerngemeinschaft entstehen, die das Wohlergehen und die Gesundheit eines Heranwachsenden verbessert und Schulerfolge hervorruft.⁶² Das Ministerium für Bildung in Schleswig-Holstein kann bezüglich der Umsetzung inklusiver Bildung folgende Bilanz ziehen:

„Mehr als die Hälfte der Kinder, die behindert oder von Behinderung bedroht sind, wird in Schleswig-Holstein in Regelschulen unterrichtet. In Zahlen: Im Schuljahr 2011/12 haben 57 Prozent der Schülerinnen und Schüler (entspricht rund 9.200) mit sonderpädagogischen Förderbedarf am Unterricht in den öffentlichen allgemeinbildenden Schulen Schleswig-Holsteins teilgenommen. Im bundesweiten Vergleich werden durchschnittlich 25 Prozent dieser Schülerinnen und Schüler an Regelschulen unterrichtet.“⁶³

Die Chancen der Inklusion werden jedoch durch die bestehenden Hindernisse entkräftet, zu denen u.a. der Zeitaspekt, der Personalmangel und die Klassengrößen zählen.

„Die Schule wird ihre integrative gesellschaftliche Aufgabe letztlich nur leisten können, wenn sich die in ihr und für sie tätigen Menschen entscheiden, die Verschiedenheiten der Kinder und Jugendlichen gerade auch innerhalb schulischer Lerngruppen zu respektieren und als pädagogische Aufgabe anzunehmen, als professionelle Herausforderung, als Chance für die Intensivierung individueller Lern- und Bildungsprozesse beim gemeinsamen Lernen.“⁶⁴

2.3. Heranwachsende mit Schulproblemen

Im inklusiven Schulalltag werden immer mehr ‚schwierige‘ Schüler wahrgenommen, die mit sich und ihrer sozialen Umwelt nicht zurechtkommen. Die daraufhin eintretende Überforderung äußert sich durch auffälliges Verhalten im schulischen und außerschulischen Bereich und erzeugt vermehrt Schulprobleme.

⁶¹ vgl. Heyer, 2000, S.103.

⁶² vgl. Speck, 2011, S.29.

⁶³ http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/Inklusion/Inklusion_node.html (Zugriff am 12.11.2012).

⁶⁴ Heyer, 2000, S.105.

Zu den unterschiedlichsten Verhaltensweisen zählen u.a. abwesendes Verhalten innerhalb des Unterrichts, Unterrichtsstörungen, Schulabsentismus, psychische Probleme oder eine belastete Schüler-Lehrer-Beziehung, welche die Lernprozesse beeinflussen. Nicht alle auffälligen, also durch das soziale Umfeld belasteten Schüler, haben einen festgestellten Förderbedarf. Häufig sind Verhaltensauffälligkeiten von Schülern jedoch durch eine Störung der sozialen und emotionalen Entwicklung zu erklären, sodass dieser Förderbereich eine immer bedeutendere Rolle im Regelschulalltag einnimmt.⁶⁵

„Nicht nur in Deutschland sondern international wird festgestellt, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. sozialen und emotionalen Problemen die größte Herausforderung für die heutige Schule darstellen.“⁶⁶

Die Schulbehörde deklarierte im Jahr 2002 eine bundesweite Zahl von 41.000 Schülern, die dem Förderschwerpunkt ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ unterliegen, wovon viele an Regelschulen beschult werden. Einschätzungen der Lehrkräfte zufolge, würden sie jedoch weitaus mehr Schülern Unterstützung durch Sonder- und Sozialpädagogen zuteilen.⁶⁷

„Schüler mit Schulproblemen müssen lernen, Probleme selbst zu lösen und selbstregulierend zu lernen. In dieser Hinsicht stellt sich die Frage, wie man sie unterstützen kann, dass sie ihre Ressourcen erkennen und nutzen können, und sich nicht in ihren emotionalen und sozialen Konflikten verlieren.“⁶⁸

Schüler mit Schulproblemen und Störungen der emotionalen und sozialen Entwicklung sind in besonderer Weise auf die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule angewiesen, um sich erfolgreich und problemlos(er) in den Schulalltag zu integrieren. Kontinuität und Zielübereinstimmungen der Erzieher und Wegbegleiter geben einem orientierungslosen und überforderten Kind Sicherheit, sodass der Umgang mit auffälligem Verhalten reguliert werden kann. Das Elternhaus kann zudem die Heranwachsenden unterstützen, die schulischen kognitiven und sozialen Anforderungen zu bewältigen.

2.4. Notwendigkeit der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule

Die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule ist ein zentraler Aspekt in der Diskussion um Bildungsqualität und Schulerfolg der Schüler, und wird im Schulalltag zunehmend notwendiger. Aufgrund der gestiegenen Ansprüche an die Schule, die durch den gesellschaftlich-ökonomischen und familiären Wandel hervorgerufenen Missstände aufzufangen, verlagert sich der Einflussbereich.

⁶⁵ vgl. Preuss-Lausitz, 2005, S. 14 ff.

⁶⁶ ebd., S. 14.

⁶⁷ vgl. ebd., S. 18.

⁶⁸ Hubrig & Herrmann, 2007, S.12.

Das Durchsetzen der Ganztagschulen zeigt, dass Schule zu einem verlässlichen Ort wird, an dem sich die Schüler viele Stunden aufhalten, gemeinsam lernen und leben. Einerseits werden die Eltern durch die Verlässlichkeit und die Unterstützung ihrer Bildungs- und Erziehungskompetenz seitens der Schule entlastet, andererseits müssen die Lehrkräfte elterliche Pflichten übernehmen, was eine zusätzliche Belastung darstellt. Beide Instanzen haben folglich teil am Erziehungsauftrag der heranwachsenden Generation und prägen die kindliche Entwicklung. Dieser Zustand erfordert Zusammenarbeit und einen Austausch über die Fortschritte sowie Probleme, damit eine optimale Förderung der Heranwachsenden gewährleistet ist.⁶⁹ Ein Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften bietet der Lehrkraft darüber hinaus Einblick in den familiären Kontext und die Lebenssituation eines Schülers. Erfahrungen und Belastungen, denen Kinder und Jugendliche in ihren Elternhäusern ausgesetzt sind wirken sich nicht nur auf den Erfolg ihres Bildungswegs aus, sondern können auch Krankheiten, Störungen auf emotionaler und der Verhaltensebene sowie Lernhindernisse hervorrufen. Das Wissen über die Lebensumstände eines Kindes kann auffälliges Verhalten oft erklären, aufgrund von mangelnder Kommunikation ist die Aufstellung eines umfassenden Hilfeprogramms beschwerlich.⁷⁰

Für schlechte Bildungswege der Heranwachsenden werden häufig die Eltern zur Verantwortung gezogen, die Lehrkräfte sehen sie oft als Schuldige für eine verfahrenere Lebenssituation und auftretende Probleme. Aufgrund von Vorurteilen schwindet das wichtige Vertrauen der Eltern in den Erziehungspartner Schule. Durch eine Kooperation mit den Eltern wird Vertrauen aufgebaut sowie eine positive Haltung der Eltern gegenüber Schule und Lehrkräften, welche sich auch auf das Kind überträgt, impliziert.⁷¹ Mit der Familie zu kooperieren und gemeinsam den Entwicklungs- und Lernprozess zu unterstützen begünstigt den Erfolg und die Nachhaltigkeit, da die Eltern die Schüler langwierig auf ihrem Weg begleiten und unterstützen. Die PISA-Studie belegt:

„Deutlich konnte festgestellt werden, dass die gesundheitsbezogene Lebensqualität psychisch auffälliger Kinder und Jugendlicher merklich eingeschränkt ist [...]. Hier wird ganz deutlich, dass die Stärkung der personalen und familiären Ressourcen von Kindern und Jugendlichen zu einem Kardinalziel der Prävention und Intervention werden muss.“⁷²

Der nun folgende Hauptteil dieser Arbeit befasst sich näher mit einer präventiven Maßnahme zur Vermeidung bzw. Behebung von Schulproblemen und setzt sich mit dem Konzept der Familienklasse ausführlich auseinander.

⁶⁹ vgl. Soremski, 2011, S.111.

⁷⁰ vgl. Preuss-Lausitz & Sorg, 2005, S.45.

⁷¹ vgl. Mierendorff, 2010, S.83 f.

⁷² Giest, 2010, S.71.

Teil II – Vorstellung des Konzepts der Familienklasse

3. Aspekte der Multifamilientherapie

*„Es ist besser eine Kerze anzuzünden,
als sich fortwährend über die Dunkelheit zu beklagen.“
(Anonym)⁷³*

Die zuvor dargestellten radikalen Veränderungen innerhalb der Gesellschaft und des Bildungssystems, stellen zurzeit eine große Herausforderung und z.T. eine Überforderung für Institutionen wie die Schule, Familie und v.a. für Kinder und Jugendliche dar. Weitgehend verschließt die Gesellschaft jedoch die Augen vor den offensichtlichen Problemen und Missständen. Die gegenwärtigen Umstände verlangen nach effektiven Ansätzen, die im Bildungswesen einen positiven Wandel begünstigen und somit die Bildungschancen und Lebensbedingungen der Schüler optimieren.

Das Konzept der Familienklasse ist ein solcher Ansatz, der auf das Zusammenwirken der Kräfte von Schule und Familie setzt, jedoch noch weiter entwickelt und verbreitet werden muss. Die aktuell angebotenen Projekte berufen sich auf die Grundgedanken der Multifamilientherapie und zielen vorrangig darauf, die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule zu verbessern sowie die Ressourcen aller Beteiligten zu stärken, um die Integration von Schülern mit Schulproblemen und Verhaltensauffälligkeiten in die Regelklassen zu ermöglichen. Im folgenden Teil dieser Arbeit wird das Konzept „Familie in Schule“, in Schleswig-Holstein kurz „FiSch“ genannt, vorgestellt, indem zunächst die Entwicklung und die Prinzipien der Multifamilientherapie sowie der Ansatz der Systemischen Therapie skizziert werden, welche das Grundgerüst für die Arbeit in einer Familienklasse bilden.

3.1. Entwicklung der Multifamilientherapie

Die Ursprünge der therapeutischen Arbeit mit mehreren Familien sind auf die 1940er und 1950er Jahre zurückzuführen. Zunächst wurde die Therapieform im klinischen Kontext angewandt. In den USA begann man zu dieser Zeit „[...] mit chronisch psychotischen Patienten und deren Angehörigen[...]“⁷⁴ zu arbeiten. Peter Laqueur, Begründer und Entwickler der Multifamilientherapie, bezog die jeweiligen Familienangehörigen seiner Patienten in deren Therapie- und Heilungsprozesse mit ein.

⁷³ Conen, 2002, S.17.

⁷⁴ Asen & Scholz, 2009, S.11.

„Es zeigte sich, dass gruppentherapeutische Wirkfaktoren, wie gemeinsamer Erfahrungsaustausch, gegenseitige Unterstützung, konstruktive Kritik und Modell-Lernen, bei der Begegnung von verschiedenen Familien mit ähnlichen Störungen hilfreich sein können. [...] Sie lernten, dass sie sich gegenseitig dabei helfen konnten, Erfahrungen auszutauschen, neue Lösungen zu finden und sich hilfreiches Feedback zu geben.“⁷⁵

Dieser gruppentherapeutische Ansatz entwickelte sich zügig weiter und verbreitete sich auch in anderen Teilen der Welt, z.B. in Europa. Mit der Zeit wendete man die bewährten Methoden der therapeutischen Arbeit auch auf weitere Krankheitsbilder an. Dazu zählten u.a. Depressionen und Alkohol- und Drogenabhängigkeit. Ab 1970 erkannte man in Großbritannien die Problematik, dass oft die Eltern für das psychische Problem- oder Suchtverhalten ihrer Kinder verantwortlich sind, wodurch nun auch die jüngeren Patienten ins Blickfeld der Multifamilientherapie gerieten. Das Aufgabenfeld der Multifamilientherapie erweiterte sich dementsprechend. Durch den Einsatz dieser Therapieform im schulischen Bereich konnten auch kindliche Verhaltens- und Entwicklungsstörungen sowie daraus resultierende Schul- und Lernstörungen therapiert werden. Die Therapie fand im direkten Umfeld der jungen Patienten statt, Beobachtungen und Teilnahme am Geschehen wurden so ermöglicht.⁷⁶

Gerade bei Heranwachsenden schien es vorteilhaft, die Schule und das Elternhaus in die Therapie mit einzubeziehen, denn „[...] psychisches Leiden und psychiatrische Probleme wurden oft im sozialen Kontext gesehen und verstanden.“⁷⁷ Die gegenwärtigen Konzepte der Familienklassen greifen diesen Leitgedanken auf, denn die Erfahrungen zeigen, dass das soziale Umfeld und die familiäre Situation eines Kindes oft unmittelbar die kindliche Entwicklung und demzufolge auch kindliche Krankheiten und Verhaltensstörungen bedingen (vgl.1.3.). Die Multifamilientherapie bietet durch das Zusammenführen von den Instanzen Schule und Familie optimale Voraussetzungen, die Konfliktherde zu erkennen, gemeinsam Lösungen zu finden und so dem Schüler und der Familie zu einer Verbesserung der Situation zu verhelfen.

3.2. Leitgedanken und Prinzipien der Multifamilientherapie

Die Multifamilientherapie „basiert zum größten Teil auf Erkenntnissen, Konzepten und Techniken aus der Gruppen- und systemischen Einzelfamilientherapie.“⁷⁸

⁷⁵ Asen & Scholz, 2009, S.12.

⁷⁶ vgl. ebd., S.11 ff.

⁷⁷ ebd., S.13.

⁷⁸ ebd., S.11.

Das Zusammenführen von Familien aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen und Lebenssituationen, jedoch mit ähnlichen Problemen und Schwierigkeiten, hat den Vorteil, dass eine gleichgestellte Austausch- und Kommunikationsebene, das Fundament für Problemlösestrategien und gegenseitige Unterstützung, geschaffen wird.

„In einer Gruppe besteht die Möglichkeit, problematische Verhaltensweisen und Symptomaten einer Familie differenzierter zu bearbeiten, da Mitglieder aus anderen Familien neue und andere Perspektiven entwickeln können – vor allem, wenn sie mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben.“⁷⁹

Die Familien durchlaufen unbewusst einen Perspektivwechsel, der ihnen mit etwas Abstand zur Einsicht in ihre persönliche (Problem-)Lage verhilft. In Bezug auf eigene familiäre Probleme haben an einer Multifamilientherapie beteiligte Familien oft keine objektive Sicht. Dennoch reagieren sie sensibel und aufmerksam auf Probleme anderer Familien, die ihnen bekannt sind; durch gegenseitiges Beobachten bilden sich mögliche Lösungswege heraus. Das Wahrnehmen eigener Probleme regt die Selbstreflexion an und aktiviert verborgene Ressourcen. Automatisch steigert sich das Selbstwertgefühl der Familien, die durch das Bewusstsein, etwas bewirken und anderen helfen zu können, motiviert werden. Die Familien bauen dementsprechend ein gegenseitiges Helfersystem auf.⁸⁰ Dieses Helfersystem fördert die Solidarität und Anerkennung unter den Familien, wodurch die soziale Isolation, in die sich viele belastete Familien schützend und aus Scham begeben, aufgebrochen wird. Sich wieder als Teil eines Ganzen zu betrachten eröffnet neue Chancen und Hoffnungen, auch kleine Fortschritte werden innerhalb der Gruppe wertgeschätzt, ausgebaut und intensiviert. In dem geschützten Rahmen werden Verhaltens- und Interaktionsschemata bezüglich der Erziehung und Problembehebung neu entdeckt und erprobt - ohne Bewertungen von Außenstehenden, die Erfolge oft nicht honorieren und die Entwicklung behindern.⁸¹

„Ziel der Arbeit ist es, dass die einzelne Familie und ihre Mitglieder die Potenz der Gruppe als Chance für sich selbst erleben.“⁸² Dazu zählt das bewusste Ergreifen und Nutzen dieser Chancen, um sichtbaren Erfolg zu messen. Das Entdecken der Selbsthilfekräfte einer Familie ist hierzu notwendig, denn nur so können die Familienmitglieder nachhaltig von der Multifamilientherapie profitieren. Sie bewahren die Familie vor dem Zurückfallen in alte Verhaltensmuster.⁸³

⁷⁹ Asen & Scholz, 2009, S.11.

⁸⁰ vgl. ebd., S.11.

⁸¹ vgl. ebd., S.15 f.

⁸² ebd., S.11.

⁸³ vgl. ebd., S.140.

3.3. Die Rollenverteilung in der Multifamilientherapie

Es ist im allgemeinen Arbeitsumfeld mit Familien und Heranwachsenden nicht ungewöhnlich, dass Eltern ihre Verantwortung, v.a. in Bezug auf die Erziehung, an andere Personen oder Institutionen übertragen. Meistens ist dies ein Zeichen von Überforderung. Eltern sind aufgrund von Zeitmangel oder belastenden Lebensumständen zunehmend weniger in der Lage, ihre Kinder ausreichend zu fördern und zu unterstützen. Die Probleme treten dann v.a. im und durch den schulischen Kontext auf, wie die Inhalte der vorangegangenen Gliederungspunkte verdeutlichen. Eine unbestrittene Haltung innerhalb der Multifamilientherapie ist daher, die Eltern nicht von der Verantwortung für sich und für ihre Kinder zu befreien, ein Aspekt, der die Rollenverteilung, welche im Folgenden skizziert wird, eindeutig festlegt.⁸⁴

3.3.1. Der Therapeut

An die Rolle des Therapeuten in der Multifamilientherapie stellen die Eltern hohe Erwartungen. Sie wünschen eine schnelle Problemlösung und erhoffen sich Entlastung, oftmals ohne zu bedenken, dass sie selbst ein wichtiger Teil der Therapie sind und den Erfolg maßgeblich bestimmen. Der Therapeut begleitet und unterstützt, er berät die Familien nach dem Einstieg eher passiv. Durch stilles Beobachten aus der Vogelperspektive und Distanzwahrung gegenüber den Mitgliedern, wird die Gruppe zunehmend selbst aktiv. Der Therapeut sorgt für den therapeutischen Rahmen und ist der Motor, der den Prozess am Laufen hält. Er muss flexibel bleiben und verschiedene Perspektiven einnehmen, um in Situationen, die den Therapieprozess behindern bzw. fördern würden, adäquat zu reagieren.⁸⁵ Gleichmaßen muss er sich im systemischen Sinne auf jede Familie und jedes Mitglied individuell einlassen, d.h. sich mit dem System Familie vernetzen, sich dieser anpassen in Bezug auf Bildungsstand, Sprachebene sowie Grundhaltungen. Dabei muss er stets eine neutrale Haltung gegenüber den Familien bewahren, um nicht Partei zu ergreifen.⁸⁶

3.3.2. Die Familie(n)

Die Multifamilientherapie hat den Anspruch, dass sich die Familien gegenseitig therapieren. Der Aspekt der Wertschätzung und Anerkennung der Familien spielt für den Erfolg der Therapie eine besondere Rolle.

⁸⁴ vgl. Asen & Scholz, 2009, S.18f.

⁸⁵ vgl. ebd., S.19, 23.

⁸⁶ vgl. Henning & Knödler, 2007, S. 34 ff.

Durch diese therapeutische Haltung bauen die Familienmitglieder unbewusst ihre Ressourcen aus und entdecken ihre Selbsthilfekräfte, die die Nachhaltigkeit des Erfolgs bestimmen. Die Familien sind die eigentlichen Akteure während und nach der Therapie.⁸⁷

Das selbstständige, kompetente und verantwortungsvolle Handeln muss jedoch aktiviert und geübt werden, damit die familiären Probleme primär zum Wohle der Kinder gelöst werden. Nachhaltigkeit ist erst dann gegeben, wenn eine unbeschwerte Lebenssituation geschaffen ist und diese auch beständig bleibt.

3.4. Handlungsfelder der Multifamilientherapie

Die Multifamilientherapie fasst Familien ins Auge, die mit vergleichbaren Problemsituationen konfrontiert sind. Sie richtet sich auf ihre Bedürfnisse aus und stellt somit von Anfang an eine gemeinsame Interessens- und Beziehungsebene her, mit Hilfe derer eine effektive Problemlösung ermöglicht wird. Im Folgenden werden Handlungsfelder der Multifamilientherapie näher erläutert.

3.4.1. Die Multiproblemfamilie

Ins Blickfeld der systemischen Multifamilientherapie geriet bereits früh die sogenannte ‚Multiproblemfamilie‘. In den 1970er Jahren befassten sich Alan Cooklin, damaliger Direktor des Londoner Marlborough Family Service, und sein Team u.a. mit Eia Asen, mit den sozial benachteiligten Familien und gründeten eine therapeutische Gemeinschaft, die sich den Problemen dieser Familien annahm.

Multiproblemfamilien haben oft keine intakte Beziehungs- und Interaktionsebene, zusätzlich erschweren „Armut, Arbeitslosigkeit, soziale Isolation und Ausgrenzung, Drogen- und Alkoholabhängigkeit, Erziehungsschwierigkeiten und intra- und extrafamiliäre Gewalt [...]“⁸⁸ den familiären Alltag.⁸⁹ Die Familienmitglieder sind durch die starken Belastungen gesundheitlich gefährdet, psychische und/oder somatische Krankheitsbilder treten v.a. bei den Kindern häufig auf. Die Familien geraten durch diese Auffälligkeiten ins Blickfeld verschiedener Hilfsinstitutionen. Einerseits besteht dadurch die Gefahr, dass ihnen ein Großteil der Verantwortung abgenommen wird, andererseits kann ein Gefühl der Überforderung eintreten, das sich in Passivität oder Verweigerung äußert.

⁸⁷ vgl. Asen & Scholz, 2009, S.18 f.

⁸⁸ ebd., S.109.

⁸⁹ vgl. ebd., S.109.

Nicht selten werden darüber hinaus durch die Helfer Fehlentscheidungen getroffen, wie z.B. die schnelle medikamentöse Behandlung von ‚verhaltensgestörten‘ Kindern. Die Multifamilientherapie verhindert durch die Selbsttherapie der gleichgesinnten Familien, dass die Problemsituation einer Familie durch das unübersichtliche Hilfsangebot eskaliert.⁹⁰ Hier treffen Experten aufeinander, die sich aufgrund ähnlicher Erfahrungen und Bedürfnisse verstehen und einander vertrauen können.

3.4.2. *Kinderpsychiatrische Diagnosen und Verhaltensauffälligkeiten*

„Es ist eine Tatsache, dass Diagnosen wie ADHS, Asperger oder Gilles de la Tourette heutzutage viel häufiger gestellt werden, als es noch vor wenigen Jahren der Fall war.“⁹¹ Nicht zuletzt beeinflusst das Verhalten der Lehrkräfte und Eltern diesen Umstand, denen daran gelegen ist, auffälliges Verhalten bei Kindern zu diagnostizieren. Im Umgang mit verhaltensauffälligen oder psychisch erkrankten Kindern scheinen sie sich sicherer zu fühlen, wenn eine Diagnose vorliegt, und somit eine zusätzliche, die Lehrkraft und Eltern entlastende Förderung gewährleistet ist. Umso frustrierter sind die Wegbegleiter und das Kind selbst, wenn trotz ersichtlicher Probleme und Schwierigkeiten keine Diagnose gestellt werden kann. Die Multifamilientherapie unterstützt Eltern mit erkrankten Kindern, aber auch jene, die aufgrund einer fehlenden Diagnose ohnmächtig und hilflos sind. Gerade bei Krankheitsbildern, die die Psyche eines Kindes belasten, ist familiärer Zusammenhalt und Verständnis Voraussetzung, um den Heranwachsenden beizustehen. Eine Vernetzung der Multifamilientherapie mit der Schule ist unter diesen Umständen besonders effektiv, weil alle an einer Problemsituation involvierten Personen und Bezugssysteme zusammengeführt werden, um gemeinsam Lösungswege zu finden.⁹²

3.4.3. *Störungen in der Schule und beim Lernen*

Ein weiteres Handlungsfeld der Multifamilientherapie stellen Schul- und Lernstörungen sowie schwieriges Sozialverhalten von Kindern und Jugendlichen dar. Dem hier vorliegenden therapeutischen Kontext, also der Verbindung zwischen Familien und Schule, gelingt es, Blockaden der Kinder zu lösen und das familiär-schulische Beziehungssystem zu stabilisieren. Da es die Familien sind, die die Heranwachsenden zu verantwortungsvollem Handeln, zu Selbstständigkeit und -bestimmung führen, sollten sie mit einbezogen werden.⁹³

⁹⁰ vgl. Asen & Scholz, 2009, S.109 f.

⁹¹ ebd., S.119.

⁹² vgl. ebd., S.119 f.

⁹³ vgl. ebd., S.122.

„Eltern und Kinder helfen anderen Eltern und Kindern, aus dem Kreislauf von schwacher Leistung, Störverhalten und Schulausschluss auszubrechen.“⁹⁴ Die ersten Konzepte der Familienklassen, zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die Familienschule des Marlborough Family Education Centers in London, haben das Ziel, durch den Einsatz der Multifamilientherapie Schulerfolge zu bewirken. Neben der Vermittlung regulärer Lerninhalte entdecken die Schüler, ihre Eltern und Lehrkräfte Interaktionsweisen, die einen respektvollen und konstruktiven Umgang miteinander ermöglichen.⁹⁵

3.5. Ansatz der systemischen Therapie

Die Multifamilientherapie und auch die Konzepte der Familienklassen beziehen das systemische Denken stark in die therapeutische und beratende Arbeit mit ein. Der systemische Ansatz betrachtet einen Menschen nicht isoliert, sondern „[...]sieht den Menschen in einem System von sozialen Beziehungen integriert, die auf ihn einwirken und die er beeinflusst.“⁹⁶ Bei Heranwachsenden sind die sozialen Bezugssysteme Familie, Schulklasse und Peergroup relevant. Bestimmte Verhaltensweisen oder Symptome können dementsprechend nur gedeutet und verstanden werden, wenn man den sozialen Kontext und das Umfeld eines Individuums kennt. Gleichermäßen ermöglicht dieser Ansatz das explizite Handeln und das Einbeziehen des Umfelds eines Patienten, denn „Symptome sind Hinweise auf nicht funktionierende Interaktionsmuster in oder zwischen den Systemen [...]“.⁹⁷

Die systemische Therapie bedient sich vierer theoretischer Perspektiven: Die erste greift Milton Ericksons Ansatz der lösungs- und ressourcenorientierten Handlung zur Problemüberwindung auf. Schiepek und Trunks Theorie (1994) besagt darüber hinaus, dass die einzelnen Systeme dynamisch und selbstorganisierend sind und ergänzend dazu sprechen Maturana und Varela et al. (1987) davon, dass jeder Mensch aufgrund seiner Beobachtungen und Erfahrungen seine eigene Wirklichkeit konstruiert. Die vierte Perspektive, u.a. von Bert Hellinger, zielt darauf ab, dass jedes System eine strukturelle Ordnung beinhaltet und eine Verletzung derselben Konflikte und Probleme hervorruft.⁹⁸

⁹⁴ ebd., S.122.

⁹⁵ vgl. Asen & Scholz, 2009, S.122 f.

⁹⁶ Henning & Knödler, 2007, S.11

⁹⁷ ebd., S.16 f.

⁹⁸ vgl. nach: Hubrig & Herrmann, 2007, S.20 f.

Die aus dem systemischen Ansatz hervorgehenden Handlungen sind lösungsorientiert, d.h. es wird davon ausgegangen, dass problembelastete Menschen Lösungsressourcen und Ziele haben, diese jedoch innerhalb des Problemkontextes oft nicht wahrnehmen. Zentrale Aufgabe eines systemischen Beraters ist es deshalb, einen Zugang zu den Ressourcen zu bahnen.⁹⁹

3.6. Systemisches Denken in der Schule

Häufig ist es so, dass die Schulklasse, das „[...] »Schlachtfeld«, sozusagen die öffentliche Bühne ist, auf dem der Schüler das ausagiert, was sich im privaten System Familie an emotionalem Stress angestaut hat.“¹⁰⁰ Systemisches Denken in der Schule verhilft Lehrkräften, auffälligem Verhalten und Schulschwierigkeiten besser zu begegnen. Diese sind veränderbar und keine festen Charaktereigenschaften. Oft geben die Lebensumstände eines Schülers Aufschluss über Ursachen und Auslöser für das negativ auffallende Verhalten.¹⁰¹ Störendes Verhalten entsteht durch Belastungen, denen ein Schüler oft innerhalb seiner Bezugssysteme ausgesetzt ist. Die daraus resultierenden Symptome lösen jedoch weitere Probleme hervor; der Schüler erfährt Niederlagen sowie Ablehnung und steht unter ständiger Beobachtung von Mitschülern und Lehrern.¹⁰² Die Lehrkräfte werden durch systemisches Denken sensibilisiert, die Ressourcen der Schüler, also ihre Stärken, zu fokussieren und Störfaktoren, welche durch diese Schüler auftreten, als Probleme und Hilfeaufforderungen zu sehen.¹⁰³ „Die ›Defizite‹ eines Schülers bekommen unter diesem Fokus eine andere Bedeutung: Sie werden verstanden als Motive, etwas Neues zu lernen.“¹⁰⁴ Die Nutzung der Ressourcen aller am System Schule Beteiligten ermöglicht ein Zusammenspiel der Kräfte und ein lösungsorientiertes Arbeiten, um Lern- und Entwicklungsprozesse zu optimieren und Ziele zu erreichen.¹⁰⁵

Systemisches Handeln entlastet bei routiniertem und verantwortungsvollem Einsatz die Lehrkräfte ungemein. Die Lehrerpersönlichkeit ist in der Regel dazu veranlagt, sich für Probleme verantwortlich zu fühlen und diese aus eigener Kraft lösen zu wollen. In einer Schulklasse sind die Probleme jedoch geballt; eine emotionale Abgrenzung der Lehrkraft ist in schwerwiegenden Fällen, z.B. bei Kindesverwahrlosung, kaum möglich.

⁹⁹ vgl. ebd., S.100.

¹⁰⁰ Henning & Knödler, 2007, S.15.

¹⁰¹ vgl. Hubrig & Herrmann, 2007, S.13 ff.

¹⁰² vgl. Henning & Knödler, 2007, S.16.

¹⁰³ vgl. ebd., S.16.

¹⁰⁴ Hubrig & Herrmann, 2007, S.18.

¹⁰⁵ vgl. ebd., S.11.

Der systemische Ansatz erlaubt Lehrkräften Distanz: „[...]die Auffassung, dass nicht sie, sondern ihre Klienten die Lösungen haben, entlastet sie davon, Probleme anderer zu ihren eigenen zu machen.“¹⁰⁶

Schüler und Eltern müssen dementsprechend durch Lehrkräfte selbst tätig werden, sich ihren Problemen stellen. Das Handwerkzeug hierfür erhalten sie durch die Unterstützung der Lehrkräfte, systemische Gespräche führen sie zu Lösungen. Lehrpersonen müssen sich bewusst machen, dass sie andere und das Verhalten der Schüler nicht kontrollieren können. Vertrauen und Distanz ermöglichen eine gleichgestellte Kooperation.¹⁰⁷ Respekt und Anpassungsbemühungen gegenüber den Familien stellen manchmal eine große Herausforderung an den Therapeuten bzw. an die Lehrkraft dar, die lernen muss, dass die ihr fremd anmutenden Handlungs- und Lebensweisen auch ‚normal‘ sind. Die Überzeugung, dass Eltern nur das Beste für ihre Kinder wollen und ausschließlich aufgrund von belastenden Vorerfahrungen in ihrem Handeln begrenzt sind, ist Voraussetzung für eine Arbeit ohne Vorurteile.¹⁰⁸

„Viele Schulen haben sich einer systemischen Perspektive geöffnet und antworten mit neuen pädagogischen Konzepten auf die veränderte Problematik an den Schulen.“¹⁰⁹ Auch das im Folgenden vorgestellte Familienklassenkonzept „FiSch“, folgt dem systemischen Ansatz und verspricht Erfolge, von denen alle an der Institution Schule beteiligten Personen profitieren.

¹⁰⁶ Hubrig & Herrmann, 2007, S.19.

¹⁰⁷ vgl. ebd., S.20.

¹⁰⁸ vgl. Henning & Knödler, 2007, S.35.

¹⁰⁹ ebd., S.256.

4. Einblick in die Praxis – FiSch in Schleswig-Holstein

Prof. Dr. Eia Asen, systemischer Therapeut und Facharzt für Kinder- und Jugendpsychiatrie in London, plädiert für Familienklassen und die implizierten Ansätze, da sie die Chance bieten, Heranwachsenden mit Schulproblemen, ihren Eltern und Lehrern Ängste und Stress zu nehmen, um sie dadurch für Lösungswege zu sensibilisieren. Familiäre und schulische Probleme können durch das gemeinsame und zielgerichtete Arbeiten angegangen werden. Die Kooperation unter den Bezugspersonen eines belasteten Kindes ist Voraussetzung, um es in die Regelklasse und in sein soziales Umfeld zu reintegrieren.¹¹⁰ Um Einblicke in die Arbeitsweise einer Familienklasse zu bekommen, wird nun beispielhaft das Konzept ‚FiSch – Familie in Schule‘ aus Schleswig-Holstein vorgestellt. Die Schilderungen der Prinzipien und Arbeitsabläufe einer FiSch-Klasse sind grundlegend für ein besseres Verständnis der darauffolgenden Darstellungen empirischer Untersuchungsergebnisse zur Nachhaltigkeit aus Sicht der Heimatschullehrkräfte.

4.1. Die Anfänge

In Anlehnung an das Modell der Familienklasse des Marlborough Family Centers in London, welches Aspekte der Multifamilientherapie in die Arbeit mit Eltern, Lehrern und Schülern einbezieht, entstand das Projekt FiSch in Schleswig-Holstein. Die Anfänge des Konzepts sind, ähnlich wie beim Londoner Modell, auf einen klinischen Kontext zurückzuführen. Die Initiatoren des Projekts und Herausgeber des ‚Handbuch Familienklasse‘, auf welches sich die Ausführungen dieses Kapitels vorrangig stützen, sind Ulrike Behme-Matthiessen und Thomas Pletsch. Seit 2006 ist FiSch Teil ihrer Arbeit in der Tagesklinik Baumhaus (Schleiklinikum Schleswig)¹¹¹ und in der kooperierenden Schule Hesterberg in Schleswig.¹¹²

Die Idee, FiSch auch in die Regelschulen zu integrieren, entstand aus den Ergebnissen einer Lehrerbefragung in Schleswig-Holstein im Juli 2008, die auf eine große Anzahl von Kindern mit Schulproblemen im Kreisgebiet schließen ließ. Das Wissen um die zunehmende Bildungsungleichheit und die Notwendigkeit der Ebnung des Bildungswegs bereits in den ersten Schuljahren waren ausschlaggebende Beweggründe, die u.a. den Schulpsychologen des Kreises Schleswig-Flensburg, Roland Storjohann, dazu veranlassten, die erfolgsversprechenden Familienklassen in Schulprofile einzubinden.¹¹³

¹¹⁰ vgl. Asen, 2012, S.9 ff.

¹¹¹ Nun *HELIOS-Klinikum Schleswig*.

¹¹² vgl. Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.15.

¹¹³ vgl. ebd. S.68 f.

Vorbild bezüglich FiSch im schulischen Kontext stellte die Arbeit einer Familienklasse in Helsingør, Dänemark, dar.¹¹⁴ Die Rahmenbedingungen wurden geschaffen, indem Fortbildungen für interessierte Lehrkräfte angeboten, die Unterstützung v.a. bezüglich der Finanzierung durch das Schulamt und das Bildungsministerium gewährt und ein Arbeitskreis ins Leben gerufen wurde. Die Nachfrage verlangte nach einem Ausbau und einer Erweiterung des Aufgabenfelds, sodass das Konzept FiSch mithilfe des entstandenen Arbeitskreises in Schleswig-Holstein unter dem Aspekt ‚FiSch im schulischen Kontext‘ umfassend ergänzt wurde. Im November 2010 konnten daraufhin die ersten FiSch-Klassen in Schleswig-Holstein starten.¹¹⁵

4.2. Das Konzept

Das Angebot FiSch wird von Lehrern, Eltern und Schülern der Regelschulen des Primarbereichs angenommen, die aufgrund von Schul- und Erziehungsproblemen Hilfe und Unterstützung in Anspruch nehmen wollen. In der gemeinsamen Arbeit lernen die Beteiligten, miteinander zu kooperieren und v.a. die Schüler eignen sich Handlungsstrategien an, die ihnen helfen, mit sich und ihrer Umwelt konfliktfrei umzugehen.¹¹⁶

Das FiSch-Konzept bedient sich vieler bewährter Ansätze, die das Arbeiten innerhalb der FiSch-Klassen bestimmen und Erfolg versprechen. Der Einfluss der systemischen Therapie und der Multifamilientherapie sowie deren Prinzipien wurden in dieser Arbeit bereits ausführlich dargestellt (vgl. 3.). Weitere orientierungsweisende Ansätze werden im Folgenden kurz skizziert.

4.2.1. Das zielorientierte Arbeiten

Das zielorientierte Arbeiten ist in einer FiSch-Klasse die Grundlage für nachhaltige Entwicklungsfortschritte bei Schülern und ihren Eltern. Es stellt ebenfalls einen Schwerpunkt der schulischen, multifamilientherapeutischen Arbeit dar und dient allen Beteiligten, besonders jedoch den Schülern, als wesentlicher Motivations- und Forderungsaspekt. Die individuellen Ziele, an denen die Schüler während FiSch arbeiten sollen, werden mit den beratenden FiSch-Lehrkräften, den Heimatschullehrkräften, Eltern und Kindern gemeinsam formuliert. Sie resultieren aus den auftretenden schulischen Problemen.¹¹⁷

¹¹⁴ vgl. Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.68 ff.

¹¹⁵ vgl. ebd., S.71 ff.

¹¹⁶ vgl. ebd., S.15.

¹¹⁷ vgl. Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.30.

„Sie [die Ziele] sollen das Verhalten konkret beschreiben, das der Schüler oder die Schülerin mit Unterstützung der Eltern erlernen soll und das Voraussetzung für eine erfolgreiche Beschulung in ihrer Heimatklasse ist.“¹¹⁸

Durch das gemeinsame Formulieren der Ziele eines Schülers haben alle Beteiligten Einsichten in die Problemsituation, sodass zielorientiert gearbeitet und gehandelt werden kann. Durch dieses Verfahren wird eine Kooperationsbasis geschaffen, in der jeder die an ihn gestellten Anforderungen erfüllen und somit den Entwicklungsprozess des Schülers unterstützen kann. Das Kennen und Verinnerlichen der eigenen Ziele sind für den Schüler von großer Bedeutung, damit er sein Verhalten den Zielsetzungen entsprechend anpassen kann. So ist er auch nachhaltig in der Lage, sein Verhalten zu seinen Gunsten zu steuern und sich zu integrieren. Bei der Formulierung der individuellen Ziele ist es von zentraler Bedeutung, dass sie eine positive Aussage beinhalten, damit eine Orientierung an Lösungen ermöglicht wird. Die Beschreibung von konkreten Verhaltensweisen, die dem Leistungsvermögen des Schülers angepasst sein müssen, verhilft ihm zu einem besseren Verständnis und einer problemloseren Umsetzung dieser.¹¹⁹

4.2.2. *Das Präsenzkonzept*

Das Präsenzkonzept nach dem israelischen Psychologen Haim Omer (2010) schreibt der elterlichen Präsenz in Bezug auf schulische und familiäre Störungen eine beachtliche Wirkung zu. Es fordert die Eltern auf, sich zu zeigen und sich schwierigen Situationen zu stellen, Hilfen in Anspruch zu nehmen, jedoch auch geduldig zu bleiben, wenn Veränderungen nicht unmittelbar eintreten. Die FiSch-Klasse bezieht zentrale Aspekte dieses Ansatzes in ihre Arbeit mit ein, mit dem Ziel, Eltern, die sich und ihre Kinder aufgegeben haben, neuen Mut zuzusprechen und sie zu motivieren. Omers Ansatz unterstützt den Aspekt der Wertschätzung, welcher auch innerhalb des FiSch-Projekts bedeutsam ist. Allen Eltern, die am Projekt beteiligt sind, ist gemeinsam, dass sie etwas verändern wollen und sich im Sinne ihrer Kinder Zusammenarbeit und Lösungen wünschen.¹²⁰ Das Gleiche gilt auch für die Lehrkräfte der Heimatschulen, die ihre belasteten Schüler auf deren schulischem Weg unterstützen wollen und dafür Geduld sowie Zeit zur Begleitung des FiSch-Projekts aufbringen (vgl. 4.6.4.).

Omer vertraut darauf, dass die elterliche Präsenz durch die gemeinsame Arbeit und die Hilfeannahme gestärkt wird. Hier kommt die Multifamilientherapie wieder zum Tragen, die Familien unterschiedlichster Herkunft und Schichtzugehörigkeit zusammenführt.

¹¹⁸ ebd., S.30.

¹¹⁹ vgl. ebd., S.31.

¹²⁰ vgl. Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.32 f.

Auch in vielen FiSch-Klassen ist zu beobachten, dass Familien mit unterschiedlichem sozialökonomischen Status zusammengeführt werden. Ihre sich ähnelnden Probleme verbinden sie jedoch miteinander und ermöglichen eine Zusammenarbeit.¹²¹ „Das Gefühl handeln und sich durchsetzen zu können, wird in der FiSch-Klasse gestärkt.“¹²² Darüber hinaus ist durch die Präsenz der Eltern eine Kooperation mit der Schule eher realisierbar. Die Beziehung zwischen Lehrkräften der Heimatschulen und einem problembelasteten Elternhaus ist oft schwierig, gegenseitige Vorurteile belasten das Verhältnis zusätzlich. In den FiSch-Klassen erfahren die Eltern, dass ihre Kinder auf sie angewiesen sind, sie als Eltern eine Vorbildfunktion besitzen und mit ihrer Präsenz den Entwicklungsprozess beeinflussen können,¹²³ „[...] was die wesentliche Voraussetzung dafür bietet, dass schulische Reintegration gelingt und Elternhaus und Schule auch in Zukunft an einem Strang ziehen werden.“¹²⁴

4.2.3. *Das Salutogenesekonzept*

Der Begriff Salutogenese steht für die „Entstehung von Gesundheit“¹²⁵ und wurde von Aaron Antonovsky etabliert. Wie im Vorwege erwähnt, sind sozial benachteiligte bzw. generell belastete Familien oft gesundheitlich gefährdet. Antonovsky vertritt die Meinung, dass Lebenseinstellungen und Haltungen das gesundheitliche Befinden eines Menschen positiv bzw. negativ beeinflussen können. Die Erkenntnis vieler Familien aus der FiSch-Arbeit, selbst etwas bewirken und anregen zu können sowie ihre Probleme in einen Kontext einzubetten und Ursachen zu erkennen, sind die ersten Schritte zur Regulierung und Verbesserung der belastenden Lebensphase. Sie erkennen, dass diese veränderbar ist.¹²⁶

Für die Salutogenese wichtig ist das Kohärenzgefühl, welches ein Mensch empfindet und nach welchem er handelt. Dieses setzt sich aus den Gefühlen der Verstehbarkeit von Problemen, der Handhabbarkeit dieser, d.h. dem Bewusstsein ggf. auch mit der Inanspruchnahme von Hilfen etwas ändern zu können, und der Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit für das eigene Leben zusammen. Dadurch wird dem Menschen bewusst, dass es sich für ihn lohnt, auftretende Problemsituationen anzugehen und zu bewältigen.¹²⁷

¹²¹ vgl. Behme-Matthiessen et. al., S. 34.

¹²² ebd., S.33.

¹²³ vgl. ebd., S.34.

¹²⁴ ebd., S.34.

¹²⁵ ebd., S.36.

¹²⁶ vgl. ebd., S.36 f.

¹²⁷ vgl. Behme-Matthiessen et.al., S.36 ff.

4.2.4. *Stärkung der Selbstwirksamkeit und Wertschätzung*

Für das Erkennen der Selbstwirksamkeit, also sich bewusst zu sein, in einer (Problem-) Situation handeln zu können, spielt das Kohärenzgefühl eine entscheidende Rolle. Erkennt man seine Problemsituation und die Ursachen dafür, muss man zunächst seinen Lebenswillen, also den Sinn des eigenen Lebens, entdecken, um Bewältigungsstrategien anwenden und Lösungswege bestreiten zu können.¹²⁸ In den FiSch-Klassen unterstützen sich die teilnehmenden Familien gegenseitig, ihre Selbstwirksamkeit resultiert aus den Gefühlen des Angenommenseins und der Wertschätzung, welche innerhalb einer funktionierenden Multifamiliengruppe erfahren werden. Das Wertschätzen und Würdigen der unterschiedlichsten Wesens- und Lebensarten von Familien schafft die Grundlage für Vertrauen, nur so können sich die Eltern und Schüler gegenüber Anregungen und Veränderungen von außen öffnen.¹²⁹ Um nachhaltige Erfolge durch das FiSch-Projekt erzielen zu können, müssen alle Instanzen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit entwickeln, welches zum Handeln motiviert und den Fokus auf das gemeinsame Ziel legt.

4.2.5. *Das Elterncoaching*

Ein zentraler Bestandteil des FiSch-Konzepts ist das Elterncoaching, welches den belasteten Eltern beim Erreichen der Zielsetzungen Rat und Unterstützung bietet.¹³⁰ Durch Beobachtungen und z.T. gelenkte Handlungen ermöglicht das Coaching innerhalb der FiSch-Klasse, „[...] die Eltern für das Verhalten ihrer Kinder zu sensibilisieren, sie im Umgang mit ihren Kindern zu unterstützen und die elterlichen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern.“¹³¹

Der durch die Lenkung der FiSch-Lehrkräfte herbeigeführte Perspektivwechsel bewirkt, dass die Eltern nun das positive Verhalten ihrer Kinder wahrnehmen. So ist es den Eltern möglich im direkten Kontakt zu ihrem Kind, dessen Verhaltensweisen zu reflektieren, die eigenen Reaktionen darauf zu überdenken und neue Handlungsschemata zu erproben, um Wege zu finden, das eigene Kind bestmöglich zu unterstützen. Durch eine konkrete Problemdefinition, die neben der Unterrichtssituation den familiären und kindlichen (Lebens-)Kontext berücksichtigt, kommen die beratenden FiSch-Lehrkräfte und die Elternteile schließlich zu gemeinsamen zielfokussierenden Handlungswegen.¹³²

¹²⁸ vgl. ebd., S.38 f.

¹²⁹ vgl. ebd., S.42 f.

¹³⁰ vgl. ebd., S.46.

¹³¹ ebd., S.46.

¹³² vgl. Behme-Matthiessen et.al., 2012, S. 48 f.

4.3. Organisation und Ablauf in einer FiSch-Klasse

Die Organisation und der Ablauf einer FiSch-Klasse an einer Regelschule ähneln den Strukturen aus dem tagesklinischen Kontext, welche im Handbuch Familienklasse ausführlich beschrieben sind.¹³³ Die folgenden Informationen bedienen sich dieser Ausführungen, werden jedoch ergänzt durch eigene Erfahrungen aus Hospitation und Gesprächsinformationen mit FiSch-Lehrkräften an Regelschulen.

Eine FiSch-Klasse an Regelschulen ist für maximal sechs teilnehmende Familien ausgerichtet, und ist meist an einer externen Schule, die sich als FiSch-Standort etabliert hat, untergebracht. Dies bietet den Vorteil, dass sich die Schüler, welche unterschiedliche Klassenstufen besuchen, für einen Schulvormittag ihrem alltäglichen, problem- und sorgenbelasteten Kontext entziehen können. In einer neuen Umgebung und einem kleinen Rahmen können sie zur Ruhe kommen und sich erproben.¹³⁴ Wenn die Aufnahme in eine FiSch-Klasse genehmigt worden ist, besuchen die Schüler diese anstelle ihrer regulären Klasse einmal wöchentlich, mit mindestens einem Elternteil an ihrer Seite. Um Überforderung zu vermeiden arbeiten die Schüler an höchstens vier Zielen, die in einem ersten Orientierungsgespräch festgelegt werden und dem Leistungsvermögen des Schülers entsprechen.¹³⁵

Eine FiSch-Klasse wird von zwei Lehrkräften, gewöhnlich besetzt durch eine Regel- und eine Sonderschullehrkraft, geleitet. Die Aufgabenbereiche sind gesplittet; während eine Lehrkraft das Elterncoaching übernimmt, wendet sich die andere vorrangig den Schülern zu.

Die Elterngesprächsrunde zum Einstieg in den FiSch-Tag bietet die Möglichkeit, sich auszutauschen und hinsichtlich weiterer Unterstützungsmaßnahmen zu beraten. Die Gesprächsrunde greift nicht nur die Erfahrungen aus der FiSch- und der Heimatschulklasse auf, welche u.a. durch die Wochenbilanz belegt und visualisiert werden, sondern bietet darüber hinaus Raum für das Erspüren familiärer Hintergründe, um die Verhaltensweisen der Schüler zu erklären. Die Eltern werden angehalten sich in diesem Rahmen eigene Ziele zu stecken und erhalten Mithilfe durch Beobachtungen und Reflexion innerhalb der Elterngruppe. Die Schüler beginnen währenddessen den Schulvormittag mit einem gemeinsamen Ritual, um anzukommen. Im Anschluss findet eine gemeinsame Anfangsrunde statt, in der den Schülern ihre Wochenbewertungen verkündet werden. Gestärkt durch Lob und Feedback der Teilnehmer kann jeder Schüler nach einer Pause in die eigenständige Arbeitsphase übergehen, welche sich aus zwei Schulstunden zusammensetzt.

¹³³ Beschreibung der Praxis siehe *Handbuch Familienklasse*, 2012, S.52-67.

¹³⁴ vgl. ebd., S.87.

¹³⁵ vgl. ebd., S.52 ff.

In dieser Zeit beobachten Eltern und Lehrkräfte das Arbeitsverhalten der Heranwachsenden und geben ihnen bei Bedarf Hilfestellungen. Neben dem Reflektieren des kindlichen Verhaltens sowie auftretender Reaktionen, berät sich die Elterngruppe über angebrachte, unterstützende Handlungen ihrerseits. Sollte ein Elternteil mit einer Situation überfordert sein, erfährt dieser Entlastung seitens des Coachs und der anderen Eltern, die sowohl beraten als auch ggf. die Betreuung des Kindes kurzzeitig übernehmen.¹³⁶

Vor der Bewertungsrunde, welche den FiSch-Vormittag abschließt, wird jeder Schüler von einem fremden Elternteil interviewt. Diese Methode sowie das Vorlesen der Interviews im anschließenden Stuhlkreis begünstigen die Selbsteinschätzung und Verhaltensreflexion der Schüler, wodurch wichtige Kompetenzen für die Reintegration in den Schulalltag gestärkt werden. Eine darauffolgende Rückmeldung der Eltern an ihre Kinder hebt das positive Verhalten der Kinder hervor, sodass eine Orientierung an den wahrgenommenen Stärken erfolgen kann. Die Kinder werden sich ihrer Ressourcen bewusst und erfahren Anerkennung durch ihre Eltern, wodurch eine positive und nachhaltige Entwicklung erzielt wird. Die FiSch-Lehrkraft schließt den Schultag mit einer Tagesbewertung aus ihrer Sicht ab. Das Applaudieren, als Zeichen der Anerkennung für eine positive Bewertung, dient als treibende Kraft zur Steigerung des Selbstwertgefühls der Schüler und ihrer Motivation.¹³⁷

Während der FiSch-Maßnahme stehen die FiSch-Lehrkräfte und Heimatschullehrkräfte in regelmäßigem Kontakt zueinander. Gemeinsam mit den Eltern können so die Ziele bei Bedarf erweitert oder dem Leistungsvermögen des Kindes angepasst werden.¹³⁸

4.4. Räumliche Bedingungen und Materialien

Zur Umsetzung und Koordination des Ablaufs in einer FiSch-Klasse müssen räumliche Bedingungen gegeben sein. Das ungestörte Arbeiten der Schüler und Beobachten sowie Austauschen der Eltern funktioniert optimal, wenn zwei separate Räume, im Idealfall durch eine Glasscheibe voneinander getrennt, in einer Schule vorhanden sind.¹³⁹

Zu den Materialien für einen FiSch-Tag zählen die von den Heimatschullehrkräften ausgewählten Unterrichtsmaterialien für die Fächer Deutsch und Mathematik sowie die von ihnen geführte FiSch-Mappe. Sie ist für den FiSch-Tag elementar, weil sie neben den Interviewbögen Bewertungsbögen enthält, die Aufschluss über das Verhalten und die Zielerreichung eines Schülers geben.

¹³⁶ vgl. Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.59 ff.

¹³⁷ vgl. ebd., S.60.

¹³⁸ vgl. Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.54.

¹³⁹ vgl. ebd., S.61.

Die Wochenbilanz, welche am FiSch-Tag evaluiert wird und den Schülern und Eltern als Rückmeldung dient, besteht aus täglichen, für jede Schulstunde vermerkten Bewertungen, die sich aus Beobachtungen in Bezug auf das Verhalten und die Ziele des Schülers ableiten. Die Bewertung baut auf einem Punktesystem auf: Die Punkte 1 und 2 sagen aus, dass das Ziel nicht erfüllt wurde, 3 und 4 stehen für das Erreichen eines Ziels auf guter oder sehr guter Ebene.¹⁴⁰ Mithilfe eines Computerprogramms werden die Tagesergebnisse zusammengefasst und ausgewertet. Die daraus entstehende Gesamtübersicht einer Schulwoche erhalten die Schüler und Eltern in Form eines Säulendiagramms, das jede Zielumsetzung prozentual darstellt. Ein Ziel ist erreicht, wenn mindestens 80% vorliegen. Die Grenze ist in den Diagrammen hervorgehoben und eindeutig zu erkennen, sodass die Schüler ihre Erfolge schnell erfassen können.¹⁴¹

4.5. Intentionen des FiSch-Konzepts im Hinblick auf Nachhaltigkeit

„FiSch wird als ein Angebot zur Zusammenarbeit verstanden und die Eltern fühlen sich eingeladen.“¹⁴² Das Konzept der Familienklasse in Schleswig-Holstein zeichnet sich insbesondere durch die Möglichkeit aus, dass Schüler auch ohne Diagnose oder festgestellten Förderbedarf sowie ihre Eltern das Recht auf Hilfe und Unterstützung bekommen.¹⁴³ In einem Zeitraum von 12 Wochen lernen die Familien, ihre vorhandenen Ressourcen zu erkennen und im Idealfall effektiv zu nutzen. In Zusammenarbeit will FiSch belastete Schüler von Angst und Stress befreien - von Emotionen, die im schulischen und familiären Kontext erzeugt werden und sich auf das Verhalten und die schulischen Leistungen negativ auswirken. Im Vergleich zum regulären Schulalltag bedeutet das, „[...] dass die Kinder weniger Chancen haben aufzugeben. Aufgaben werden beendet. Erfolg wird machbar. Das Kind erlebt sich als erfolgreich.“¹⁴⁴ FiSch verlagert den Fokus, welcher durch Lehrkräfte und Eltern oft auf das Fehlverhalten gerichtet ist, auf die Stärken eines Schülers. Dies wird durch die individuelle Zielsetzung und Bewertung erreicht, sodass der Schüler Anerkennung erfährt und sich als Teil eines Systems erlebt, in dem er selbstständig wirken kann.¹⁴⁵

Das FiSch-Konzept dient der Prävention von Schulproblemen und ist innerhalb der Regelschulen nicht als Therapieform gedacht. Akute psychische Erkrankungen und unüberwindbare familiäre Krisen überfordern die Maßnahme und bedürfen eines klinischen Kontexts.

¹⁴⁰ vgl. ebd., S.55 f.

¹⁴¹ vgl. ebd., S.56 f.

¹⁴² Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.75.

¹⁴³ vgl. ebd., S.70.

¹⁴⁴ ebd., S.81.

¹⁴⁵ vgl. ebd., S.76 ff.

Um Veränderungen hervorzurufen, benötigt FiSch von Beginn an die Unterstützung aller Beteiligten. Dennoch ist ein Wandel nicht garantiert.

FiSch will erste Schritte zu neuen Wegen und einem erfolgreichen Bildungsweg schaffen, deshalb ist die Stärkung des Zutrauens in die eigene Selbstwirksamkeit aller Beteiligten im FiSch-Konzept fest verankert. Zudem werden die Eltern unterstützt, ihren Erziehungsauftrag wahrzunehmen. Die genannten Aspekte ermöglichen optimale Lernbedingungen und führen zu einem nachhaltigen, oft verborgenen und erst später unbewusst eintretenden Wandel.¹⁴⁶

4.6. Die Rolle der Heimatschullehrkräfte im Hinblick auf Nachhaltigkeit

Für die Heimatschullehrkräfte stellt die Betreuung eines Schülers, der mit seinen Eltern eine FiSch-Klasse besucht, eine allumfassende Aufgabe dar. Diese erfordert intensive Beobachtung und Beurteilung des FiSch-Schülers sowie Kooperation mit Eltern und FiSch-Lehrkräften. Der zusätzliche Arbeitsaufwand muss mit den generell anfallenden Schulangelegenheiten koordiniert werden und erweist sich, unter Berücksichtigung der gegebenen Bedingungen in einer Regelklasse, für die Lehrkräfte als ein weiterer Belastungsaspekt im Schulalltag. Innerhalb der zielorientierten Zusammenarbeit nehmen die Heimatschullehrkräfte eine nicht zu unterschätzende Rolle ein. Ohne ihre Unterstützung wären das Bestehen und der Erfolg der FiSch-Klassen fraglich. Sie sind diejenigen, die die Initiative ergreifen, einem belasteten Schüler und dessen Eltern die Chance ermöglichen, sich durch den Besuch einer FiSch-Klasse neu zu orientieren und Kräfte zu sammeln. Sie sind diejenigen, die während der FiSch-Maßnahme Zeit und Energie aufbringen müssen, um die Entwicklung des Schülers täglich zu bewerten und schaffen durch ihre Vorarbeit die Voraussetzungen für einen reibungslosen und effektiven Ablauf des FiSch-Vormittags.

Eine tragende Funktion haben die Heimatschullehrkräfte v.a. im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Besuchs einer FiSch-Klasse. Nach Abschluss der FiSch-Maßnahme sind sie nunmehr die direkten Kooperationspartner und Vertrauenspersonen für Schüler und Eltern. Die Herausforderung besteht für die Folgezeit darin, die durch FiSch hervorgerufenen Entwicklungsschritte in Zusammenarbeit zu festigen und auszubauen, damit die problembelasteten Schüler in Zukunft einen erfolgreichen Bildungsweg gehen können.

Die nun folgende Analyse der empirischen Untersuchung zur Nachhaltigkeit des FiSch-Projekts hebt die Rolle der Heimatschullehrkräfte hinsichtlich der Nachhaltigkeit und die daraus resultierenden Schwierigkeiten deutlich hervor.

¹⁴⁶ vgl. ebd., S.82 f.

Teil III – Empirische Untersuchung zur Nachhaltigkeit des FiSch-Projekts

5. Ausgangslage der Untersuchung

*„Es ist wie in einem Puzzle:
Wenn wir ein Puzzleteil allein verändern,
passt es nicht mehr ins Ganze.
Es ist in Gefahr sich wieder in die alte Form zurück zu entwickeln.“
(Roland Storjohann)¹⁴⁷*

Ausgehend von den Erläuterungen und der Beschreibung des Gegenstandsbereichs in den ersten beiden Teilen dieser Arbeit, welche grundlegende wissenschaftliche Fakten zur Begründung des FiSch-Konzepts darlegen sowie das Konzept selbst und die Hintergründe ausführlich beschreiben, wird in dem letzten, nun folgenden Teil eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Nachhaltigkeit analysiert.¹⁴⁸ Aufgrund der begrenzten Datenmenge ergibt die Analyse des Materials keine wissenschaftlich fundierten Aussagen. Die Untersuchung bietet jedoch Ergänzungen zum aktuellen Forschungsstand und Anregungen zur Optimierung des Konzepts aus der Perspektive der Heimatschullehrkräfte, um die Nachhaltigkeit zu stärken.

„Im Forschungsprozess müssen immer auch Einzelfälle mit erhoben und analysiert werden, an denen die Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen laufend überprüft werden kann.“¹⁴⁹

5.1. Beweggründe und Forschungsstand

Ich habe mich entschieden, für meine empirische Untersuchung zur Nachhaltigkeit von FiSch Heimatschullehrkräfte zu interviewen, um ihre Sicht auf das FiSch-Projekt hervorzuheben und ihren Aufgabenbereich wertzuschätzen. Wie bereits erwähnt, beeinflussen sie durch ihr Engagement die Erfolge von FiSch bei Schülern und Eltern in vieler Hinsicht maßgeblich. Ihre Erfahrungen können eine Bereicherung für das FiSch-Konzept sein und ggf. Anregungen zur Verbesserung sowie zu ihrer Entlastung, was die an sie gestellten Anforderungen betrifft, aufzeigen. Die aktuelle Forschung ist aus diesem Grund besonders auf Ergänzungen aus Sicht der Heimatschullehrkräfte angewiesen, hinzu kommt, dass diese Gruppe bisher wenig Berücksichtigung fand.¹⁵⁰

¹⁴⁷ Behme-Matthiessen et.al., 2012, S.80.

¹⁴⁸ vgl. Mayring, 2002, S.21.

¹⁴⁹ ebd., S.27.

¹⁵⁰ vgl. Behme-Matthiessen et. al., S.99.

Des Weiteren ist die *Nachhaltigkeit der Familienklassenmodelle* im schulischen Bereich wissenschaftlich nicht hinreichend belegt, was mich dazu bewegte, zu diesem Thema eine empirische Untersuchung durchzuführen. Neben der zu ergänzenden Forschungslage, ist primär die Praxis auf weitere Erfahrungsberichte von allen, am FiSch-Projekt beteiligten Personen angewiesen. Nur so kann das Arbeiten und die Kooperation zu Gunsten der Schüler überdacht und verbessert werden.¹⁵¹

Die folgenden Ausschnitte und Interpretationen der qualitativen Experteninterviews dienen also in erster Linie dazu, eine Rückmeldung aus Sicht der Heimatschullehrkräfte zu geben.

5.2. Ausgehende Fragestellung und Hypothesen

Der beschriebene Forschungsstand verdeutlicht das Interesse der wissenschaftlichen Begleitung des FiSch-Konzepts mit Blick auf die Nachhaltigkeit, da erlebte Erfolge die Zukunft des Projekts bestimmen. Die der empirischen Untersuchung zugrundeliegende Fragestellung lautet dementsprechend:

Welchen Erfolg erbringt das FiSch-Projekt aus Sicht der Heimatschullehrkräfte und wie kann Nachhaltigkeit effektiv gefördert werden?

Als Experten zur Untersuchung und Analyse der genannten Fragestellung wurden bewusst die Heimatschullehrkräfte gewählt, da der Erfolg meines Erachtens durch ihr Engagement v.a. im Nachhinein bedingt ist.¹⁵² Durch das Interview und die aufgestellten Fragen sah ich die Möglichkeit, dass die befragten Lehrkräfte konstruktive Kritik äußern, um das Projekt zu optimieren, und gleichzeitig ihre Rolle innerhalb des Konzepts reflektieren.

Die Aussagen der Heimatschullehrkräfte werden in einem ersten Schritt den im Voraus aufgestellten Hypothesen gegenübergestellt, von denen sich zwei explizit auf die Chancen und zwei auf die Grenzen des FiSch-Konzepts beziehen.

Die erste Hypothese lautet: *FiSch stärkt die Kooperation, das Vertrauen und die Verantwortung der Eltern*. Der direkte Einbezug der Familien in das System Schule bietet meiner Ansicht nach eine bedeutende Chance, da die Kooperation mit und das Vertrauen zu den Lehrkräften sowie die Verantwortung der Eltern gegenüber ihren Kindern und deren Bildungswegen gestärkt werden. Die belasteten Schüler werden durch diese Kooperation aufgefangen und unterstützt, familiäre Probleme angegangen, sodass sie von Unsicherheiten befreit, Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit aufbauen können.

¹⁵¹ vgl. Asen & Scholz, 2009, S. 138 ff./ Kratochwill et al., 2009. nach: Behme-Matthiessen et al., 2012, S.85.

¹⁵² vgl. Mayring, 2002, S.20.

Dies geschieht im Rahmen der FiSch-Klasse durch das Aneignen von Strategien bzw. Erkennen von Ressourcen, die ihnen eine Integration in die Regelklasse erleichtern und wodurch sie nachhaltige Schulerfolge erfahren. Die zweite Hypothese greift somit den Aspekt der Reintegration auf: *FiSch unterstützt die Heranwachsenden darin, einen erfolgreichen Bildungsweg zu gehen.*

Zu den Grenzen des FiSch-Projekts, die Aspekte des Misserfolgs hervorrufen, gehört meines Erachtens die unzureichende Einbindung der Heimatschullehrkräfte. Aufgrund des intimen Rahmens in den kleinen FiSch-Klassen bauen die Eltern zwar Vertrauen zu den FiSch-Lehrkräften auf, können dieses jedoch schwer auf die Beziehung zu den Klassen- und Fachlehrkräften der Heimatschulen übertragen, zumal diese oft bereits Konfliktherde beinhaltet. Die folgende Hypothese, *Fehlende Einbindung der Heimatschullehrkräfte behindert die Nachhaltigkeit von FiSch*, hebt demzufolge die Bedeutung der Kooperation im Nachhinein hervor.

FiSch stellt für die Heimatschullehrkräfte eine zusätzliche Belastung dar, welche die Nachhaltigkeit unterbindet. Diese Hypothese basiert auf den gegenwärtig oft geäußerten Belastungen der Lehrkräfte, hervorgerufen durch den Schulalltag. Verhaltensauffällige Kinder, heterogene Klassen, mangelnde Teamarbeit und zunehmende individuelle Fördermaßnahmen, die oft eine aufwendige Dokumentation erfordern, führen zu Unüberschaubarkeit und Überforderung. Auch FiSch verlangt ein zeitraubendes Bewertungssystem, was zunächst abschreckend wirkt. Hier spielen die Erfahrungsberichte und die Bekanntheit von FiSch eine wichtige Rolle, damit die noch nicht mit FiSch vertrauten Lehrkräfte zunächst die Anforderungen auf sich nehmen, um nach intensivem (Zeit-)Aufwand Entlastung durch FiSch nachhaltig zu spüren.

Zusammenfassend lassen die Hypothesen auf der einen Seite eine Gefährdung des FiSch-Konzepts und seiner Nachhaltigkeit vermuten, da an alle Beteiligten hohe Ansprüche gestellt werden. Die an FiSch geknüpfte Erwartung, dass eine positive Wende herbeigeführt wird, stellt auf der anderen Seite den Nutzen dieser Maßnahme dar, welchen es heißt zu erkennen und zu ergreifen.

5.3. Methodisches Vorgehen und Erhebungsinstrument

Durch meine Beziehungen zu zwei FiSch-Klassen im Kreisgebiet Schleswig-Flensburg konnte ich über die Stammschulen Kontakt zu den Heimatschullehrkräften aufnehmen und sie um Unterstützung bitten.

Zur Vorbereitung auf das Interview ließ ich den Heimatschullehrkräften ein Anschreiben mit wichtigen Erläuterungen sowie die Interviewfragen zukommen (siehe III., S.IX.). Insgesamt erklärten sich acht Heimatschullehrkräfte von vier verschiedenen Stammschulen zu einem Interview bereit, von denen zwei eine schriftliche Beantwortung der Fragen bevorzugten. Ich vereinbarte persönliche Interviewtermine, um einen Rahmen zu schaffen, in dem offene Fragen geklärt und meinerseits Nachfragen zu den Antworten gestellt werden konnten, sodass Ergänzungen zu einigen Interviewfragen vorliegen.

Ein qualitatives Experteninterview diene als Erhebungsinstrument, um die Erfahrungen der Heimatschullehrkräfte in Bezug auf die zugrundeliegende, problemzentrierte Fragestellung zu erfassen. Die Auswertung und Interpretation des vorliegenden Materials steht demnach im Mittelpunkt der Untersuchung. Das Interview ist offen konzipiert. Trotz der Lenkung durch die vorgegebenen Interviewleitfragen können die Befragten ihre Eindrücke sprachlich frei äußern, da keine festgelegten Antworten zur Verfügung stehen.¹⁵³

Die Fragen und der Interviewaufbau beziehen unterschiedlichste Aspekte der erlebten Nachhaltigkeit ein, regen Gedankenprozesse an und lenken die Interviewten in einem gewissen Maße zu zentralen und aussagekräftigen Inhaltspunkten (siehe III., S.X.).

So werden die Interviewten, ausgehend von den wahrgenommenen Veränderungen, die das Projekt und seine Erfolge in Erinnerung rufen, z.B. explizit auf das Hospitieren angesprochen, wodurch bereits ein möglicher Verbesserungsvorschlag vorweggenommen wird. Das Vergleichen der Zielerreichungen des Schülers während und nach der Maßnahme gibt eine Zeitspanne vor, die Veränderungen reflektierbar macht.

Die in der fünften Frage enthaltene Aussage, FiSch ermögliche eine „entscheidende Wende in der Schulbiographie eines Schülers“, setzt den Maßstab für die Erfolgsaussichten von FiSch sehr hoch. Das Eintragen der Entwicklung des Schülers in einer Skala erfasst daraufhin die tatsächlich empfundene Nachhaltigkeit.

Durch die gezielte Aufforderung, Aspekte zu beschreiben, die die Nachhaltigkeit des Konzepts positiv bzw. negativ beeinflussten, werden die Interviewten zu konstruktiver Kritik angeregt. Die Abschlussfragen rücken die bedeutende Rolle der Heimatschullehrkräfte bzgl. der Nachhaltigkeit in den Vordergrund und führen zur Selbstreflexion. Die Heimatschullehrkräfte können zum Zeitpunkt des Interviews objektiver beurteilen, da die FiSch-Maßnahme bereits abgeschlossen ist.

¹⁵³ vgl. Mayring, 2002, S.66 ff.

Die vollständigen, anonymisierten Interviews, die mit einem Aufnahmegerät festgehalten und im Anschluss schriftlich aufbereitet wurden, befinden sich im Anhang dieser Arbeit.

Die vorliegenden Wortprotokolle bieten die Grundlage für eine anschließende Interpretation, da sie einzelne Aussagen in einen Kontext einbetten und eine Vergleichsebene ermöglichen. Im Vordergrund der Analyse steht die Inhaltsebene, sodass die wörtlichen Aussagen beim kommentarlosen Transkribieren teilweise verändert, d.h. dem normalen Schriftdeutsch angepasst wurden. Das Umschreiben bzw. Auslassen von Umgangssprache, oft in der Mündlichkeit vorkommende Satzbaufehler oder Verzögerungslaute wie ‚ähm‘ erleichtern die Lesbarkeit und das Verständnis.¹⁵⁴

¹⁵⁴ vgl. ebd., S.89 ff.

6. Analyse und Interpretation der Daten

6.1. Auswertungs- und Analyseverfahren

Während der Datenerhebung gab es neben den Antworten auf festgelegte Interviewfragen sich regelmäßig deckende Aussagen, die den Zeitaufwand und die zusätzliche Belastung der Heimatschullehrkräfte durch das FiSch-Projekt ansprachen. Daraufhin ergänzte ich die Interviews, was teilweise durch gezielte Lenkung erfolgte. Aufgrund der Ergänzungen beruht das Auswertungsverfahren der vorliegenden empirischen Untersuchung auf der gegenstandsbezogenen Theoriebildung, die besagt,

„(...) dass der Forscher während der Datensammlung theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, sodass Erhebung und Auswertung sich überschneiden.“¹⁵⁵

Eine Übersichtstabelle, welche die einzelnen Aussagen im Kern erfasst und der Vergleichbarkeit dient, ist im Anhang zu finden (siehe III., S.XI.). Darüber hinaus werden die Eindrücke der Interviewten in Bezug auf Chancen und Grenzen der Nachhaltigkeit des FiSch-Projekts kategorisiert, um einerseits Überschneidungen zu filtern, und andererseits aussagekräftige Gedanken hervorzuheben. Diese qualitative Inhaltsanalyse ermöglicht anhand eines Kategoriensystems eine strukturierte Bearbeitung des Datenmaterials.¹⁵⁶ Ein weiteres zentrales Anliegen dieser Untersuchung ist es, einen Kriterienkatalog zu erstellen, welcher Anregungen zur Optimierung der FiSch-Maßnahme aus Sicht der Heimatschullehrkräfte bietet. Diese Form der Auswertung erlaubt eine kritische Betrachtung, woraus jedoch konstruktive Anregungen und Alternativen für die (Forschungs-)Praxis resultieren.¹⁵⁷ Argumentativ begründete Interpretationen und Gedankenanstöße durch die Autorin selbst ergänzen die Ergebnisse. „Der Untersuchungsstand der Humanwissenschaften liegt nie völlig offen, er muss immer auch durch Interpretation erschlossen werden.“¹⁵⁸

6.2. Persönliche Erfahrungen der Lehrkräfte mit FiSch

Die persönlichen Erfahrungen und die Standpunkte der Heimatschullehrkräfte gegenüber der FiSch-Maßnahme sind sehr differenziert. In den Interviews zeigten die Lehrkräfte überwiegend Interesse und sprachen sich für die Maßnahme aus, äußerten sich jedoch auch teilweise kritisch und mit Distanz gegenüber dem Konzept und dessen Erfolgsaussicht.

¹⁵⁵ Mayring, 2002, S.105.

¹⁵⁶ vgl. ebd., S.114.

¹⁵⁷ vgl. ebd., S.109.

¹⁵⁸ ebd., S.22.

„Wie bereits oben erwähnt, hielt der Erfolg der FiSch-Maßnahme nur eine begrenzte Zeit vor. [...] Trotzdem finde ich die Maßnahme gut, allein weil Eltern in die Verantwortung gebracht werden und eher einen Zugang zu ihrem Kind finden können.“ (Interview 6)

„Also er konnte das [die Ziele] nur zum Teil übertragen, er hat hier [in der Regelklasse] nie die guten Punkte gekriegt. [...] Das kritisierte auch die Mutter dann, [...] das war dort [in der FiSch-Klasse] so eine Sondersituation [...].“ (Interview 2)

Positive Veränderungen bezüglich der Kooperation mit den Eltern, des kindlichen Verhaltens und der sozialen Entwicklung sind v.a. zu Beginn der Maßnahme eingetreten und von den Heimatschullehrkräften wahrgenommen worden. Nach kurzer Zeit ist dieser Wandel oft eingebrochen. Auslöser dafür kann die ausbleibende, kontinuierliche und intensive Zuwendung durch Eltern und Lehrkräfte im Regelklassenschulalltag sein.

„Im Unterricht danach zeigte sich zunächst eine deutliche Verbesserung des Arbeitsverhaltens. Aber mit der Zeit setzte sich das alte Verhalten wieder durch.“ (Interview 6)

„[...] aber es gibt auch Verhaltensweisen, die schnell wieder zum Vorschein kommen, weil er nicht weiterhin und kontinuierliche Aufmerksamkeit wie in der FiSch-Klasse bekommt. (Interview 7)

„Also im Verlauf der vielen Wochen [...] wurde es für das Kind immer einfacher die Ziele zu übertragen [...]. Er hat alles immer konsequent erreicht, alle Ziele, und war darüber auch sehr froh und mit dem Bergfest hat er es wieder abgebaut.“ (Interview 8)

Weitere Vermutungen in Bezug auf die Einbrüche kommen durch die Interviews zum Vorschein. Einerseits kann die eintretende Erleichterung bei Eltern und Lehrkräften nach ersten Erfolgen zu einer falschen Selbstwahrnehmung des Schülers führen. „Die Ziele haben sich schön aufgebaut [...] und dann dachten wir alle, wir haben es geschafft.“ (Interview 8) Andererseits schwindet nach Auslaufen der Maßnahme die Motivation auf allen Seiten, u.a. aufgrund der starken Belastungen im Alltag. Auffällig ist, dass in diesem Zusammenhang meist der Kooperationsabbruch mit den Eltern genannt wird.

„Aber dadurch, dass er in FiSch war, sind wir ständig am Ball geblieben. [...] Solange eine offizielle Maßnahme lief, hat die Mutter sich verantwortlich gefühlt, danach hat sich die Mutter letztendlich wieder aus der Verantwortung verabschiedet.“ (Interview 3)

Die Interviewauswertung zeigt, dass die Schuld für fehlende Nachhaltigkeit oft den Eltern zugeschrieben wird.

„In diesem Fall sind es die familiären Umstände – die fehlende Unterstützung seitens der Eltern.“ (Interview 4)

Diese Tatsache erfordert in Konsequenz von den Heimatschullehrkräften eine Reflexion der eigenen Rolle und ihrer Mitverantwortlichkeit, damit Kooperation gelingen kann. Auffällig ist zudem, dass sich eine Enttäuschung über das Nichtgelingen der FiSch-Maßnahme unbewusst auf die Haltung der Heimatschullehrkräfte hinsichtlich des Projekts überträgt.

6.3. Chancen und Grenzen des FiSch-Konzepts im Hinblick auf Nachhaltigkeit

Die Ergebnisse der vorliegenden Interviews zeigen aus der Perspektive der Heimatschullehrkräfte Chancen und Grenzen des FiSch-Konzepts im Hinblick auf seine Nachhaltigkeit auf. Sie werden nun in einem ersten Schritt kategorisiert, um eine Basis für den folgenden Ideenkatalog zur Optimierung des Konzepts zu schaffen. Die aufgestellten Kategorien erfassen die ermittelten Übereinstimmungen und sind im Text hervorgehoben.

Das Angebot ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ und die Unterstützung von Schülern bei ihrer Reintegration in den regulären Schulalltag gehören laut den Interviewaussagen zu den Chancen des FiSch-Konzepts für eine Familie. Durch den Besuch einer FiSch-Klasse können demnach **nachhaltige Veränderungen im Verhalten der Schüler** eintreten, d.h. es erfolgen erste Schritte zu einer Wende in der Schulbiographie.

„Bei dieser Schülerin ist sicher eine Wende eingetreten [...] es war vorher nicht absehbar, dass es gelingen würde.“ (Interview 1)

„Ich denke ganz allgemein, [...] sind sie [die Schüler] alle offener geworden durch die Teilnahme am FiSch-Projekt. [...] Die gesamte Zusammenarbeit war einfach vertrauter, persönlicher, nicht mehr so von Unsicherheit geprägt [...].“ (Interview 5)

Bei vielen Schülern sind Versuche zu beobachten, die teilweise kleinschrittig erscheinen, jedoch meist längerfristige Erfolge mit sich bringen, um sich dadurch den Gesetzmäßigkeiten des Schulalltags anpassen zu können. „Er versucht sich zu konzentrieren, beginnt teilweise selbstständig mit den Aufgaben.“ (Interview 4). Dabei kann das gemeinsame System, welches FiSch verfolgt und einfach in der Anwendung ist, Grundlagen schaffen und zur Nachhaltigkeit verhelfen (vgl. Interview 1), denn die Schüler werden aufgrund des Wissens um die regelmäßigen Gespräche und Bewertungen motiviert (vgl. Interview 7).

„Der Schüler musste einsehen, dass er sein Ausweichverhalten [...] ablegen musste, weil er merkte, dass Eltern und Schule engen Kontakt hatten [...].“ (Interview 8)

Durch die regelmäßige Rückmeldung wird eine Selbstreflexion des Schülers angeregt, sodass die Schüler Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewinnen (vgl. Interview 2).

„Dem Kind ist eher bewusst, dass es für seinen Schulerfolg in entscheidendem Maße selbst mitverantwortlich ist. [...] Die Kinder zeigen sich eher einsichtig, wenn man von ihnen eine bessere Arbeitseinstellung einfordert.“ (Interview 6)

FiSch bietet zudem eine **Hilfe für die Eltern**, die durch die Teilnahme regelmäßig auf andere Familien mit ähnlichen Problemen treffen. Sie sehen, dass sie nicht alleine sind und erleben aufgrund erster Erfolge, dass es Lösungen für ihre Problemsituation gibt, wodurch ihre Handlungskompetenz gesteigert wird (vgl. Interview 1). Eine besondere Funktion zur Stärkung der elterlichen Selbstwirksamkeit hat die Konzeption der offenen Gruppe, da bereits erfahrene Elternteile neu aufgenommene Familien an ihren Erfahrungen teilhaben lassen können.¹⁵⁹ Alle Eltern sind durch das FiSch-Projekt gestärkt, sie sind selbstbewusster und offener der Schule gegenüber geworden (vgl. Interview 5). „Die Eltern [...] hatten irgendwie die Scheu vor der Schule verloren.“ (Interview 6) Durch FiSch werden sie zur Verantwortung gezogen (vgl. Interview 6).

„Der Kontakt zu den Eltern ist wichtig, weil sie ihrer Sorgfaltspflicht nachkommen sollten. Durch das Projekt ist ihnen das, denke ich, wieder oder erstmals bewusst geworden. Z.B. haben Eltern dafür zu sorgen, dass die Materialien vollständig sind.“ (Interview 1)

Durch die Begleitung eines Schülers in der FiSch-Maßnahme wird **das Engagement der Heimatschullehrkräfte gesteigert**. „Aber dadurch, dass er in FiSch war, sind wir ständig am Ball geblieben.“ (Interview 3)

„Also ich wollte unbedingt, dass es [das Projekt] gelingt, deswegen habe ich mich sehr darauf konzentriert, [...] dem Kind die Zeit zu geben. Und es ist in der Anfangsphase auch sehr gut gelungen, aber nachher läuft es sich ein bisschen tot [...].“ (Interview 8)

Das Beobachten des Schülerverhaltens führt zu einem Perspektivwechsel, sodass das oft problematische und störende Auftreten differenzierter wahrgenommen wird. Heimatschullehrkräfte sind durch das Reflektieren der Fortschritte in der Lage, die aufgestellten Ziele des Schülers an die aktuelle Situation und die Herausforderungen innerhalb der Regelklasse anzupassen (vgl. Interview 5). Eine positive Wirkung hat dies auf das Lernverhalten des Schülers, eintretende Schulerfolge stärken zudem die Schüler-Lehrer-Beziehung und die Interaktionen in der Klassengemeinschaft.

¹⁵⁹ vgl. Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.82.

Eine weitere Chance der Familienklasse scheint daher eine **Verbesserung der Beziehungen unter den Systemen** zu sein. Auch das Eltern-Kind-Verhältnis wird durch die Teilnahme an FiSch belebt. Die Kinder bekommen die notwendige Aufmerksamkeit von ihren Eltern und erfahren Unterstützung bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben (vgl. Interview 1). Eine Stärkung der Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern wiederum führt dazu, dass sie sich zu ihren Problemen bekennen und diese äußern. Somit eröffnet sich für die Lehrkräfte eine andere Wahrnehmungs- und Reaktionsebene gegenüber dem Schüler, da der Kontext oftmals das auffällige Verhalten des Schülers erklärt (vgl. Interview 6).

„Und die Eltern [...] wirkten auf mich sehr erleichtert und sie gingen auch auf die Schule oder auf mich als Lehrkraft zu. [...] In die verfahrenere Situation ist Bewegung reingekommen.“ (Interview 8)

Die oftmals eintretende Kooperationsbereitschaft zwischen den Erziehungsinstanzen Elternhaus und Schule verweist auf das beidseitige Interesse, gemeinsam Probleme zu lösen. Die Aussage ‚Die Mutter ist präsenter und aktiver in Bezug zur Schule und zu ihrer Tochter‘ (vgl. Interview 1), deutet an, dass durch eine steigende elterliche Präsenz in der Schule, sich das Verhältnis zu den Klassenlehrkräften intensivieren kann, um z.B. bei gemeinsamen Gesprächen das weitere Vorgehen zu besprechen (vgl. Interview 5).

Durch die freiwillige Teilnahme am FiSch-Projekt zeigen die Eltern, dass sie gewillt sind etwas zu verändern und gehen einen ersten Schritt auf die Schule zu.

„Es sollte dazu kommen, dass die Eltern sich der Schule positiv zuwenden, dann kann auch das Kind eine positive Einstellung zur Schule, zur Schularbeit entwickeln.“ (Interview 6)

Diese Aussage bestärkt die Notwendigkeit der Einbindung des Elternhauses in das System Schule und fordert die Lehrkräfte auf, die Kooperation aufrechtzuerhalten, auch wenn sie seitens der Eltern Widerstand und Ablehnung erfahren.

Die im nächsten Abschnitt erläuterten Ansichten der Heimatschullehrkräfte bezüglich der Grenzen des FiSch-Konzepts mit Blick auf die Nachhaltigkeit weisen prägnantere Übereinstimmungen auf. Auf die Frage nach erfolgter Hospitation in einer FiSch-Klasse äußerten die befragten Lehrkräfte, dass innerhalb des Schulalltags **Freiräume fehlen** um Hospitationen zu arrangieren. Gleichermäßen ist eine Hospitation innerhalb des FiSch-Konzepts nicht vorgesehen, sodass viele Lehrkräfte auch über die Möglichkeit sowie den Nutzen nicht informiert sind. Aufgrund fehlender Vorgaben scheint dies zu Verunsicherung zu führen.

„Ich hätte bestimmt die Möglichkeit gehabt, aber ich bin da nicht zu aufgefordert worden.“
(Interview 2)

„Da die Grundschulen verlässlich sein müssen, haben wir wenige Möglichkeiten Freiräume zu schaffen und deswegen ist es für jede Lehrkraft immer schwierig zu hospitieren.“(Interview 3)

Das Begleiten einer Familie, die eine FiSch-Klasse besucht, stellt darüber hinaus einen **zusätzlichen Belastungsaspekt** dar, und wird ebenfalls von allen befragten Lehrkräften als eine Grenze der Nachhaltigkeit empfunden. Die von den Heimatschullehrkräften zu erledigenden FiSch-Aufgaben erfordern Zeit und erweitern die große Menge an schulischen Maßnahmen (vgl. Interview 1). „Im derzeitigen Alltag eines Grundschullehrers sind wir da überfordert.“ (Interview 3). Generell merken die befragten Lehrkräfte an, dass sie der Schulalltag zeitlich stark einbindet und teilweise überfordert. Dementsprechend können die Heimatschullehrkräfte unter den gegebenen Umständen nicht die erforderliche, regelmäßige Zeit und Aufmerksamkeit für die Begleitung und Nachbetreuung der FiSch-Maßnahme erbringen.

„Ich sehe aber, dass es schwierig ist, dies im Unterrichtsalltag zu machen, bei den vielen Aufgaben, die man momentan als Lehrkraft und bei den vielen Kindern hat.“ (Interview 8)

Ein weiterer Aspekt in diesem Zusammenhang stellt demzufolge **die bestehende Heterogenität in den Regelklassenverbänden** dar. Sie erschwert laut Meinungen der Heimatschullehrkräfte eine individuelle und differenzierte Beobachtung und, gerade im Rahmen der FiSch-Maßnahme, ein gerechtes Bewerten der Zielerreichung eines FiSch-Schülers. Dies führt dazu, dass die Heimatschullehrkräfte das Gefühl haben, den Kindern nicht gerecht zu werden (vgl. Interview 1). Den FiSch-Schüler zu beobachten und ihn fair und realistisch zu beurteilen, seine Zielerreichung in Punkten auszudrücken, ist eine große Herausforderung (vgl. Interview 5).

Kritisch betrachten einige befragte Heimatschullehrkräfte die **Realitätsferne in der FiSch-Klasse**. Am FiSch-Tag gelingt es den Schülern in der Regel gut, ihre Ziele zu erreichen (vgl. Interview 4). Das Arbeiten in Kleingruppen, zudem mit der Unterstützung der Eltern, ist im Regelschulalltag jedoch nicht gegeben. Schülern fällt es daher schwer, ihre angeeigneten Arbeitsweisen in den Regelunterricht zu übertragen. Die Aussagen bestätigen, dass positive Veränderungen des Schülerverhaltens innerhalb des Klassenverbands oft nicht auftreten.

„[...]eine gewisse Verhaltensänderung hat sich nicht übertragen lassen. In der Kleingruppe des FiSch-Projekts gab es diese massiven Probleme [nicht], die es auch danach noch mit diesem Schüler weiter gab – das trat dort einfach nicht auf in der kleinen Gruppe.“ (Interview 2)

Eine weitere Grenze des Erfolgs ist durch **die fehlende Kooperation unter den Heimatschullehrkräften**, d.h. den Klassen- und Fachlehrern, bedingt. Die befragten Lehrkräfte bemängeln, dass man den Fachlehrkräften hinterherlaufen müsse, um Bewertungen ihrerseits einzuholen, was eine zusätzliche Belastung darstelle (vgl. Interview 5). Auch für den Vertretungsunterricht greife häufig keine Regel, sodass die Lehrkräfte aufgrund fehlender Anweisungen bezüglich der Situationshandhabung überfordert seien (vgl. Interview 8).

Die **Fachlehrkräfte spüren ebenfalls Grenzen** des FiSch-Konzepts. Sie bemerken, dass nicht alle Ziele gleichermaßen auf den Fachunterricht wie z.B. den Sportunterricht übertragbar seien. Darüber hinaus bestehe oft keine Einigung hinsichtlich der Organisation und Führung der FiSch-Mappen. Das fehlende Wissen über die Strukturen einer FiSch-Klasse sowie mangelnde Absprachen unter den Lehrkräften erschweren die Situation (vgl. Interview 5) und provozieren Konflikte, die den Erfolg der Maßnahme einschränken.

Es wird deutlich, dass der Informationsfluss über die FiSch-Arbeit, die Anforderungen an die Heimatschulen, aber auch über den Nutzen der Maßnahme nicht im erforderlichen Umfang gewährleistet ist.

„Die Fachlehrkräfte müssen stärker in den Prozess einbezogen und motiviert werden. Die Bedeutung ihres Einsatzes zu erklären und ihre Bewertungen bzgl. der Ziele des Schülers einzuholen ist sehr zeitaufwendig.“ (Interview 4)

Die **fehlende Unterstützung durch das Elternhaus** sowie eintretende Veränderungen der Lebenssituation während und nach der Maßnahme wurden ebenfalls mehrfach angesprochen und begründeten das Scheitern der Nachhaltigkeit. Rückschritte bzgl. des Schülerverhaltens können in diesen Fällen nicht gemeinsam aufgefangen und aufgearbeitet werden.

„Eltern schaffen es noch nicht einmal das Kind regelmäßig zu FiSch zu schicken, lassen Termine platzen, kommen nicht zu angesetzten Besprechungen.“ (Interview 4)

Gleichzeitig schwindet bei fehlender Kooperationsbereitschaft der Eltern auch die Ausdauer bei den Lehrkräften, stetigen Kontakt zu suchen (vgl. Interview 5). Eine Lehrkraft berichtet, dass eine Mutter sich zum Ende des Projekts aus der Kooperation herausgezogen und die Verantwortung abgegeben habe:

„Die Mutter hat es so zurückgetragen [in die FiSch-Klasse], als wenn es bei [an] mir liegt – und dann wurde es ein bisschen schwierig in der Situation.“ (Interview 8)

Bei nicht eintretenden Erfolgen weisen die befragten Lehrkräfte oft daraufhin, dass **FiSch nicht die richtige Maßnahme** für die betroffene Familie gewesen sei. „Mir ist klar geworden [...], dass die FiSch-Maßnahme für diesen Jungen die falsche Maßnahme war.“ (Interview 2) Ein weiterer Fall verdeutlicht dies. Aufgrund einer Krankheit hatte ein Schüler häufige Fehlzeiten, sodass er auch nicht regelmäßig an FiSch teilnehmen konnte. Die FiSch-Maßnahme unterbrach seinen Rhythmus zusätzlich, auch steigende Leistungsansprüche, u.a. durch die zu erfüllenden FiSch-Ziele, überforderten den Schüler (vgl. Interview 3).

Unterschiedliche Voraussetzungen, individuelle Handlungs- und Wahrnehmungsweisen sowie Bedürfnisse der Schüler beeinflussen den Erfolg des Projekts und zeigen die Komplexität der Arbeit mit belasteten Schülern im Regelklassenalltag auf (vgl. Interview 1). Die Aspekte weisen auf **einen Beratungsmangel in der Schule** hin. In einigen Fällen erfahren belastete oder lernschwache Schüler durch eine inadäquate Beratung keine oder uneffektive Förderung. Durch den Besuch einer FiSch-Klasse werden die Leistungserwartungen an einen Schüler durch Eltern und Lehrkräfte oft automatisch angehoben. Um jedoch Überforderung und neue Konflikte nach Abschluss der FiSch-Maßnahme zu vermeiden, sollten die Anforderungen an das Leistungsvermögen des Schülers angepasst werden.

Wir merken, „[...] dass er eben sofort abbricht und wieder in alte Verfahrensmuster fällt, wenn die Arbeit zu schwer ist. Er muss eine genaue Passung haben für seine Leistungen, die er erbringen kann.“ (Interview 8)

Trotz ersichtlicher Hindernisse ist den Heimatschullehrkräften bewusst, dass Nachhaltigkeit nur durch Zusammenarbeit aller Beteiligten gewährleistet ist: FiSch funktioniert nur, wenn Eltern und Lehrkräfte sich ohne Zwang darauf einlassen und mitarbeiten – das Netzwerk besteht (vgl. Interview 3).

6.4. Zusammenfassung und Diskussion der Interviewanalyse

Eine Zusammenfassung und Diskussion erfolgt durch die Gegenüberstellung der vorausgehenden Interviewanalyse mit den vier im Vorwege aufgestellten Hypothesen und führt diese wenn möglich in Theorien über.

Die Hypothese ‚*FiSch unterstützt die Heranwachsenden einen erfolgreichen Bildungsweg zu gehen*‘ kann den Ergebnissen nach bestätigt werden, da die Selbstwirksamkeit der Schüler aktiviert wird und ihnen auf ihrem künftigen Bildungsweg zu Gute kommt. Die Heimatschullehrkräfte haben jedoch unterschiedlich hohe Erwartungen an FiSch-Erfolge. Eine Aussage, anlehnend an das Zitat in der fünften Frage, verdeutlicht dies (siehe III., S.X.):

„Ich bin ein bisschen über diese ‚entscheidende Wende‘ gestolpert, weil aus meiner Sicht [...] FiSch nur einen kleinen Schritt in die richtige Richtung bzgl. der Entwicklung der Schüler und deren Eltern bewirken kann! Dieser Schritt ist unterschiedlich ausgeprägt [...].“ (Interview 5)

Diese Aussage zeigt, dass sich die Erfolge des FiSch-Konzepts in unterschiedlichster Weise äußern und weiterentwickeln. Gleichzeitig erkennt man, dass die genannten Aspekte der zuvor aufgestellten Hypothesen miteinander verwoben sind und sich gegenseitig bedingen.

Die Hypothese *‚FiSch stellt für die Heimatschullehrkräfte eine zusätzliche Belastung dar, welche die Nachhaltigkeit unterbindet‘* wird durch die Analyse der Interviews klar verifiziert. Alle befragten Lehrkräfte äußern eine zusätzliche Belastung, die darüber hinaus den Erfolg der Nachhaltigkeit bestimmt. Nachhaltigkeit wird v.a. durch die fehlende Kooperation mit den Eltern unterbunden, sodass die aufgestellte Hypothese *‚FiSch stärkt die Kooperation, das Vertrauen und die Verantwortung der Eltern‘* nicht verallgemeinernd bestätigt werden kann. Die Motivation ist zu Beginn der Maßnahme allseitig hoch, nach einiger Zeit verläuft sich das Engagement der Erziehungspartner zu Lasten der Schüler:

„Fatal ist es, wenn man abrupt hinter der Maßnahme einen Hacken setzt. [Es kann nur funktionieren], wenn jeder im Getriebe seinen Teil zum Erfolg beiträgt. Eltern und Lehrer können nicht nur fordern, sondern müssen auch das Projekt unterstützen und den zusätzlichen Aufwand auf sich nehmen.“ (Interview 5)

Die Hypothese *‚Fehlende Einbindung der Heimatschullehrkräfte behindert die Nachhaltigkeit von FiSch‘* wird durch die Untersuchung bestätigt und stellt zudem einen entscheidenden Punkt dar, den das Konzept überdenken und konstruktiv angehen sollte. Es besteht die Gefahr, dass die Beziehung zwischen FiSch-Lehrkräften und Eltern durch die wöchentliche Zusammenarbeit intensiver ist als zwischen Eltern und Heimatschullehrkräften. Eine Vertrauensbasis zwischen Elternhaus und Klassenlehrkraft muss jedoch gegeben sein, da die FiSch-Lehrkräfte nach Ende der Maßnahme nicht mehr die direkten Kooperationspartner sind. Folglich müssen die Heimatschullehrkräfte umfassender in die FiSch-Arbeit und den Entwicklungsprozess mit einbezogen werden, damit die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule beständig bleibt und die familiäre Situation sowie die Entwicklung des Schülers nachhaltig stabilisiert und gefördert wird. Auch der Forschungsstand plädiert:

„Um die Reintegration zu optimieren, sind viele Absprachen zwischen den FiSch-Lehrkräften und den Lehrern der Heimatschulklassen bezüglich der Lerninhalte, der Unterrichtsfächer und des zeitlichen Rahmens nötig.“¹⁶⁰

¹⁶⁰ Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.54.

Eine Zusammenfassung der Interviewanalyse zeigt auf, dass die Chancen und Grenzen des FiSch-Konzepts aus Sicht der Heimatschullehrkräfte unausgewogen sind. Obwohl die Grenzen überwiegen, entkräften die genannten Aspekte nicht die möglichen Chancen einer Familienklasse. Sie weisen meines Erachtens lediglich darauf hin, dass das Konzept v.a. hinsichtlich der Kooperation im Nachhinein zwischen allen Mitwirkenden verbessert werden muss. Erika Spieß (2004, S.199) betont:

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens.“¹⁶¹

Weiterhin heben die Aussagen der Heimatschullehrkräfte deutlich hervor, dass ein nachhaltiger Wandel des Schülerverhaltens durch FiSch nicht garantiert ist. Wenn die erzielten Erfolge sowie die durch die FiSch-Teilnahme gestärkte Selbstwirksamkeit den Anforderungen in der heterogenen Schulklasse nicht gewachsen sind, fallen Schüler wieder in alte Verhaltensmuster zurück.

„Vielfalt erzeugt naturgemäß mehr Reibung. In der heutigen Schulpraxis sind es gerade die Extreme im größer gewordenen Spektrum von Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler, die die Lehrenden vor größte Probleme stellen können.“¹⁶²

Um die FiSch-Erfolge nachhaltig zu festigen und eine Übertragung dieser in den Regelunterricht zu ermöglichen, wird in einem abschließenden Schritt ein Kriterienkatalog zur Optimierung der Nachhaltigkeit des FiSch-Konzepts aufgeführt. Die Anregungen der Heimatschullehrkräfte sind in tabellarischer Form festgehalten. Die im Anschluss an einen FiSch-Besuch möglichen Maßnahmen werden zum einen unter dem Aspekt des Nutzens beleuchtet. Zum anderen werden die notwendigen Voraussetzungen genannt für eine Umsetzung genannt. Der Katalog dient einer praktikablen Übersicht, sodass im Folgenden auf weitere Kommentare verzichtet wird.

¹⁶¹ zit. nach: Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006, S.206.

¹⁶² Speck, 2011, S.73 f.

7. Kriterienkatalog – Anregungen zur Optimierung des Konzepts und der Nachhaltigkeit

Maßnahmen	Nutzungsaspekte	Voraussetzungen
Ggf. Verlängerung des FiSch-Besuchs (nicht unbedingt direkt im Anschluss)	<ul style="list-style-type: none"> • Prozesse nochmals anschieben • Nachhaltigkeit fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängig von der individuellen Situation des Schülers und seiner Eltern • Unterstützung/Wille aller Beteiligten
Hospitation der Heimatschullehrkräfte in einer FiSch-Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse wecken → Unterstützung hervorrufen • FiSch-Arbeit, Prinzipien, Strukturen kennenlernen • Vertrauen zwischen Eltern / Schülern und den Heimatschullehrkräften stärken 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertretungslehrkraft muss gewährleistet sein / u.a. Einsatz und Planung durch Schulleitung (evtl. Finanzierung durch Schulträger → FiSch-Vertretungslehrkraft)
Hospitation der Eltern in den Regelklassen	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen des Kindes im regulären Schulalltag → Perspektivwechsel • Stärkung der Kooperation mit Lehrkräften u. Schule • Positive Haltung der Eltern gegenüber Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft und Freiräume bei Eltern und Heimatschullehrkräften • Ggf. Zustimmung des Arbeitgebers
Bewertungsbögen + Belohnungsaspekt nach Ende der FiSch-Maßnahme in der Regelklasse fortführen	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames, effektives System, leichte Umsetzung • Leistungswertschätzung führt zu Schulerfolg • Überblick über die Entwicklung des Schülers • Transparenz → Schüler kann sich reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um Prozesse des kindlichen Lernens • Bereitschaft der Heimatschullehrkraft zum Mehr-Arbeitsaufwand • Erfolge und Nachhaltigkeit fokussieren
Wochenplanarbeit in der Regelklasse	<ul style="list-style-type: none"> • Entlastung der Heimatschullehrkräfte, keine Materialfindung für FiSch-Vormittag • Schüler bearbeitet erfordernten Schulstoff 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft der Heimatschullehrkräfte zur Wochenplanarbeit in der Regelklasse
Kooperation mit Eltern halten , Formen d. Kooperation über FiSch hinaus finden, z.B. durch regelmäßige Gesprächstreffen, Telefonkontakt, Mitteilungsheft	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungspartner wirken zusammen • Gemeinsame Zielsetzungen und Handlungen • Eltern stehen in der Verantwortung • Austausch → Prävention/Reaktion bei Problemen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen muss vorhanden sein • Bereitschaft, Zeit aufzubringen • Gemeinsame Unterstützung und Hilfe zum Wohle des Kindes muss im Fokus stehen

Einbindung der Fachlehrkräfte u.a. hinsichtlich Umsetzung u. Zielanpassung für Nebenfächer → nicht alle Ziele können z.B. in Sport bewertet werden	<ul style="list-style-type: none"> • Entlastung der Klassenlehrkräfte (kein Nachrennen) • Erleichterung der päd.Arbeit auch für Fachlehrkräfte • Prävention von Stress unter den Kollegen • Konkrete Aufgabenverteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen/Kooperation unter den Lehrkräften (evtl. Absprachen beim FiSch-Erstgespräch) • Klare Vereinbarungen bzgl. Umsetzung der FiSch-Aufgaben in der Heimatschule
Bewertungsbögen ergänzen durch Anmerkungen der Heimatschullehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Genaueres Definieren der Zielumsetzung – Anpassung der Handlungsansätze innerhalb der FiSch- und Regelklassen sowie bei den Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft der Heimatschullehrkräfte zur Ausformulierung der Bewertung → größerer Zeitaufwand /evtl. Überforderung
Fortbildungen für (Heimatschul)Lehrkräfte → Einblick in die grundlegenden Prinzipien u. Leitgedanken von FiSch	<ul style="list-style-type: none"> • Steigerung des Engagements der Heimatschullehrkräfte → sehen Nutzen für Familie • Persönliche Entlastung für ihre tägliche Arbeit (z.B. Einblick in den systemischen Ansatz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung der Fortbildungen • Fortbildungsleiter • Nachfrage/Interesse der Lehrkräfte
Wertschätzung und Reflexion des Verhaltens aller Schüler innerhalb der Regelklassengemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Auslaufen der Sonderstellung des FiSch-Schülers in der Regelklasse → Reflexion auf anderer Ebene • Neue Motivation beim FiSch-Schüler • Klassenklima profitiert von gemeinsamer Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • FiSch-Schüler sollte seine Ziele z.T. verinnerlicht haben und Fortschritte im Sozial- und Arbeitsverhalten aufzeigen • Erinnerung an die individuellen Zielsetzungen möglich, ggf. notwendig
FiSch-Beratungslehrkraft an jeder Schule, z.B. Sonderpädagogen / Sozialarbeiter/ enge Zusammenarbeit mit Schulpsychologen	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung: Ist FiSch die richtige Maßnahme? • Unterstützung für die Heimatschullehrkräfte • Informationsinstanz / Vermittlung bei Konflikten 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung / ggf. Personalaufstockung • Fortbildung der Beratungslehrkraft
Vision: FiSch in jeder Schule anbieten bzw. vergleichbare Maßnahmen, evtl. Einbindung der Schulsozialarbeiter	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern werden unterstützt, finden Zuspruch • Anlaufstelle bei Problemen → rechtzeitige Prävention • Entlastung der (Klassen-)Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung / Personalaufstockung • Nachfrage / Interesse bei Eltern • Bekanntmachen des Konzepts
Vision: Kleinere Klassen bzw. mehr Doppelbesetzung → heterogene Klassen sind Herausforderung im Schulalltag	<ul style="list-style-type: none"> • Erlaubt leichtere Beurteilung des FiSch-Schülers • Individuelle Förderung/Zuwendung für jeden Schüler • Bewahrung der Lehrergesundheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung / Personalaufstockung

8. Abschließende Interpretation und Ausblick

Die Leitgedanken des FiSch-Konzepts berücksichtigen die Bedürfnisse eines jeden Schülers:

„Sie wollen spüren, dass sie etwas wert sind, sich mit anderen Kindern vergleichen, sich messen und dabei erfahren, dass sie etwas können, [...] sich aufgehoben, geborgen und von den Pädagoginnen, den Mitschülerinnen und Mitschülern, den Eltern [...] anerkannt, ernstgenommen, gestützt und angenommen fühlen, Entlastung vom alltäglichen Druck, lernen, [...] wie sie zukünftig in harmonischer Weise Konflikte angehen und auch lösen können, [...] [sie wollen] Orientierung, Grenzen und einen geregelten und überschaubaren Tagesablauf.“¹⁶³

Den FiSch-Lehrkräften ist bewusst, dass die benachteiligten, also am Projekt teilnehmenden Schüler, diese Bedürfnisse intensiv spüren müssen und viel Aufmerksamkeit benötigen. Herausforderung ist es, und dies richtet sich v.a. an die Heimatschullehrkräfte der Schüler, zu versuchen, trotz des bestehenden Zeitmangels und auftretender Konflikte im Schulalltag, jedem Kind die individuelle und notwendige Zuwendung zu bieten.

Durch das Stabilisieren der Familienverhältnisse sowie die Förderung einer wertschätzenden und kooperierenden Beziehung zwischen den Systemen Schule und Elternhaus bewirkt FiSch emotionale Sicherheit und schafft somit die Basis für erfolgreiche Lernprozesse.¹⁶⁴ Das FiSch-Konzept fokussiert daher „Bindung vor Bildung“¹⁶⁵, um auf diesem Weg die Belastungen und Probleme der Schüler, Eltern und Lehrer zu mindern.

Die größte Chance der FiSch-Maßnahme besteht meines Erachtens in einem allmählichen und kleinschrittigen Veränderungsprozess, welcher nach und nach an Stabilität gewinnt. Die Schüler, Eltern und Lehrkräfte lernen demzufolge erst mit der Zeit, ihre durch FiSch entdeckten Ressourcen zu ihrer Entlastung zu nutzen. Die FiSch-Maßnahme legt in diesem Prozess lediglich das Fundament. Ausdrücklich betonen möchte ich daher, dass die hohen Ansprüche an das FiSch-Konzept allseitig gesenkt werden müssen, um die Chancen wahrzunehmen und kleine Erfolge wertzuschätzen.

„Ein Berater kann Klienten, ein Lehrer kann Schüler nicht gezielt beeinflussen, denn sie sind autonom in ihrem Denken, Fühlen und Verhalten. Er kann nur ihre problemstabilisierenden Muster »verstören« (Ludewig 1992, im Anschluss an Maturanas Begriff der »Perturbation«) und auf diese Weise indirekt zu einer Neuorganisation ihrer Denk-, Fühl- und Verhaltensmuster anregen.“¹⁶⁶

Die Erwartungen an das Konzept und an die FiSch-Lehrkräfte, eine Wende in der Schulbiographie herbeizuführen, kann ohne Eigeninitiative aller Beteiligten nicht erfüllt werden.

¹⁶³ Ramseger, Dreier, Kucharz & Sörensen, 2004, S.143.

¹⁶⁴ Vgl. Behme-Matthiessen et. al., 2012, S.16.

¹⁶⁵ ebd., S.16.

¹⁶⁶ zit. nach: Hubrig & Herrmann, 2007, S.70.

Generell fehlt in den gegenwärtigen Diskussionen um Inklusion und Bildungswandel das Bewusstsein für eigenes Zutun zum Erfolg. Wir, und damit meine ich die erwachsenen Vorbilder, können uns nicht nur beschweren und an die Heranwachsenden Erwartungen stellen, wenn die Bedingungen zum Erfüllen dieser nicht gegeben sind. Die aktuelle Bildungssituation erfordert daher die Öffnung der Schulen gegenüber neuen, systemischen Ansätzen, damit der schulische Spagat zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu bewältigen ist.

Die Intention, die Familie in Schule einzubeziehen und die Eltern zur Verantwortung zu ziehen, ist in diesem Zusammenhang eine bedeutende Chance des FiSch-Konzepts. Sie ermöglicht eine konstruktive Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Herausforderungen im Bildungssystem sowie in der Gesellschaft und fördert dadurch soziale Integration und Chancengleichheit.

„Die soziale Eingliederung gelingt umso besser, je mehr das einzelne Kind Lerngewinne für sich persönlich verbuchen kann, und dies gilt sowohl für behinderte als auch für nichtbehinderte Menschen einer Lerngemeinschaft.“¹⁶⁷

In Anbetracht der vorliegenden empirischen Untersuchungsergebnisse aus Sicht der Heimatschullehrkräfte ist Nachhaltigkeit des FiSch-Konzepts, d.h. eine Verbesserung der kindlichen Lern- und Lebenssituation, zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht immer gegeben. Regelmäßige, fortlaufende Gespräche aller Beteiligten nach Abschluss der Maßnahme ermöglichen das Beobachten von Entwicklungsschritten eines Schülers. Durch das Anknüpfen an gemeinsame, positive Erfahrungen können daraufhin effektive Handlungsmaßnahmen ergriffen werden. Die Chance des FiSch-Konzepts, Schülerinnen und Schüler mit Schulproblemen in den Regelschulalltag erfolgreich zu reintegrieren, ist erst dann realisierbar, wenn eine Kooperation im Nachhinein erfolgt. Nachhaltigkeit, nicht nur bei FiSch, benötigt Kontinuität und persönlichen Einsatz.

¹⁶⁷ ebd., S. 30.

II. Literatur- und Quellenverzeichnis

Monographien und Sammelbände:

Andresen, Sabine. (2011): Was ist „private Kindheit“? Perspektiven der Forschung. In: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans R. (Hrsg.): Kinder in Deutschland – Eine Bilanz empirischer Studien. (63-73). Juventa Verlag. Weinheim und München.

Asen, Eia; Scholz, Michael. (2009): Praxis der Multifamilientherapie (1.Aufl.). Carl-Auer-Systeme Verlag GmbH. Heidelberg.

Asen, Eia. (2012): Geleitwort. In: Behme-Matthiessen, Ulrike; Pletsch, Thomas; Bock, Kerstin; Nykamp, Andree (Hrsg.): Handbuch Familienklasse – Multifamiliencoaching im Unterricht. (9-11). Shaker Verlag. Aachen.

Behme-Matthiessen et.al. (2012): FiSch – Familie in Schule. In: Behme-Matthiessen, Ulrike; Pletsch, Thomas; Bock, Kerstin; Nykamp, Andree (Hrsg.): Handbuch Familienklasse – Multifamiliencoaching im Unterricht. (15-108). Shaker Verlag. Aachen.

Bourdieu, Pierre. (2001): Die konservative Schule – Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Bordieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt – Über Schule, Politik und Kultur. Hamburg. S.25-52.

Conen, Marie-Luise. (2002): Das Stärken der familialen Resilienz. In: Conen, Marie-Luise (Hrsg.): Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden – Aufsuchende Familientherapie. (17-40). Carl-Auer Verlag. Heidelberg.

Fölling-Albers, Maria. (2010): Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivenwechsel in der Kindheitsforschung. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft – Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? (10-20). Grundschulverband. Frankfurt a.M.

Gansen, Peter. (2010): Kinderkultur als Forschungsgegenstand. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft – Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? (114-126). Grundschulverband. Frankfurt a.M.

Giest, Hartmut. (2010): Kindheit und Gesundheit. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft – Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? (67-78). Grundschulverband. Frankfurt a.M.

Golz, Angelika. (2002): Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Familien und Helfersystemen. In: Conen, Marie-Luise (Hrsg.): Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden – Aufsuchende Familientherapie. (174-185). Carl-Auer Verlag. Heidelberg.

Henning, Claudius; Knödler, Uwe. (2007): Schulprobleme lösen – Ein Handbuch für die systemische Beratung (1.Aufl.). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Heyer, Peter. (2000): Integration und Selektion als gegenläufig wirksame Kräfte deutscher Schulentwicklung. In: Thomas, Helga Z.; Weber, Nobert H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg – Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. (97-106). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Horstkemper, Marianne. (2000): Vom Umgang mit Vielfalt, Differenz und Ungleichheit. In: Thomas, Helga Z.; Weber, Nobert H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg – Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. (107-122). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Hubrig, Christa; Herrmann, Peter. (2007): Lösungen in der Schule – Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung (2.Aufl.). Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg.

Häfele, Hemma; Häfele, Hartmut. (2009): Bessere Schulerfolge für legasthene und lernschwache Schülerinnen durch Förderung der Sprachfertigkeit (Bd.1). Informationen zu Therapie und Diagnose für Therapeutinnen, Lehrerinnen und Eltern. Books on Demand GmbH. Norderstedt.

Keim, Wolfgang. (2000): Chancengleichheit als zentrales Ziel der Gesamtschule – gestern – heute – morgen?. In: Thomas, Helga Z.; Weber, Nobert H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg – Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. (195-210). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Krüger-Potratz, Marianne. (2010): Multikulturelle Kindheit. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft – Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?. (41-54). Grundschulverband. Frankfurt a.M.

Köttgen, Charlotte. (2008): Armut macht Kinder und Jugendliche psychisch krank. In: Herz, Birgit; Becher, Ursel; Kurz, Ingrid; Mettlau, Christiane; Treeß, Helga; Werdermann, Margarethe (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung – Armutslagen in Hamburg (1.Aufl.). (125-137). VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Lange, Andreas. (2011): Sozialer Wandel von Familie – Herausforderungen an Prozesse und Institutionen der Bildung. In: Soremski, Regina; Urban, Michael, Lange, Andreas (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. (27-39). Juventa Verlag. Weinheim und München.

Lehberger, Reiner; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.). (2008): Schüler fallen auf – Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.

Mand, Johannes. (2003): Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule (1.Auflage). Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

Mangelsdorff, Ursula. (2008): Armut macht krank. In: Herz, Birgit; Becher, Ursel; Kurz, Ingrid; Mettlau, Christiane; Treeß, Helga; Werdermann, Margarethe (Hrsg.): Kinderarmut und Bildung – Armutslagen in Hamburg (1.Aufl.). (111-125). VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Mayring, Philipp. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5.Aufl.). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Mierendorff, Johanna. (2010): Kinderarmut in Deutschland. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft – Was wissen wir über aktuelle Kindheiten?. (79-89). Grundschulverband. Frankfurt a.M.

Palmowski, Winfried. (2007): Der Anstoß des Steines – Systemische Beratung im schulischen Kontext – Ein Einführungs- und Lernbuch (6.Aufl.). borgmann publishing. Dortmund.

Preuss-Lausitz, Ulf. (2005): Einleitung: »Die Kinder werden immer schwieriger! Was kann man tun?« Fragen, Annahmen und Wege einer Qualitätsuntersuchung. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren – Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. (13-26). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Preuss-Lausitz, Ulf; Sorg, Wilfried. (2005): Der soziale Kontext von Verhaltensproblemen. Zur sozialen, sprachkulturellen und gesundheitlichen Lage in zwei typischen innerstädtischen Milieus. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren – Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung. (39-48). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Ramseger, Jörg; Dreier, Annette; Kucharz, Diemut; Sörensen, Bernd (Hrsg.). (2004): Grundschulen entwickeln sich – Ergebnisse des Berliner Schulversuchs Verlässliche Halbtagsschule. Waxmann Verlag GmbH. Münster.

Rauchschenbach, Thomas; Bien, Walter (Hrsg.). (2012): Aufwachsen in Deutschland. AID:A - Der neue DJI-Survey. Beltz Juventa Verlag GmbH.

Sacher, Werner. (2008): Elternarbeit – Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Julius Klinkhardt Verlag. Bad Heilbrunn.

Schöler, Jutta. (2000): Integrationspädagogik – Akzeptanz von Verschiedenheiten und die Entwicklung von Autonomie. In: Thomas, Helga Z.; Weber, Nobert H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg – Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. (177-191). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Soremski, Regina. (2011): „Da gucken wir, dass wir an einem Strang ziehen“ – Kooperation zwischen Familie und Ganztagschule als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft?. In: Soremski, Regina; Urban, Michael, Lange, Andreas (Hrsg.): Familie, Peers und Ganztagschule. (111-119). Juventa Verlag. Weinheim und München.

Speck, Otto. (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht – Rhetorik und Realität (2.Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag. München.

Spiess, Walter; Bischoff-Weiß, Julia (2012): Stärkenorientierte FÖRDERPLANUNG: So werden Kinder und Jugendliche zu Akteuren ihrer Entwicklung. édition Z. Hamburg.

Volkholz, Sybille. (2000): Bildungspolitik und Schulreformen. In: Thomas, Helga Z.; Weber, Nobert H. (Hrsg.): Kinder und Schule auf dem Weg – Bildungsreformpolitik für das 21. Jahrhundert. (243-252). Beltz Verlag. Weinheim und Basel.

Voß, Reinhard. (2000): Neue Lösungen oder alte Rezepte? Lebenswelt- und lösungsorientierte Perspektiven für den Umgang mit Kindern in »schwierigen« Zeiten. In: Voß, Reinhard (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie – Neue Lösungen oder alte Rezepte?. (1-37). Hermann Luchterhand Verlag GmbH. Neuwied.

Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans R. (2011): Kinder in Deutschland – Eine Einführung. In: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans R. (Hrsg.): Kinder in Deutschland – Eine Bilanz empirischer Studien. (9-24). Juventa Verlag. Weinheim und München.

Zurbriggen, Eveline. (2010): Prüfungswissen Schulpädagogik – Soziale Integration (1.Aufl.). Haupt Verlag. Bern/Stuttgart/Wien.

Zeitschriftenaufsätze:

Asen, Eia. (2004): Von Multi-Familien-Institutionen zur Selbsthilfe. Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung (3), 166-171.

Asen, Eia. (2006): Kinder und Erwachsene in der Multifamilientherapie. Psychotherapie im Dialog (1), 49-52.

Asen, Eia; Scholz, Michael. (2008): Multi-Familientherapie in unterschiedlichen Kontexten. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 362-380.

Behme-Matthiessen, Ulrike; Bock, Kerstin; Nykamp, Andree, Pletsch, Thomas. (2009): FiSch – Familie in Schule – Ein Arbeitsbericht. systema (3), 266-277

Reich, Günter. (2005): Familiensysteme heute – Entwicklungen, Probleme und Möglichkeiten. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 54, 779-791.

Retzlaff, Rüdiger; Brazil, Susanne; Groll-Kopka, Andrea. (2008): Multi-Familientherapie bei Kindern mit Teilleistungsstörungen. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 346-361.

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian. (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos?. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205-219.

Internetquellen und Zeitungsartikel:

- Flensburger Tageblatt. (01.10.2012): Immer mehr Eltern sind überfordert. → <http://www.shz.de/nachrichten/schleswig-holstein/panorama/artikeldetail/artikel/immer-mehr-eltern-sind-ueberfordert.html> (letzter Zugriff am 13.01.2012).
- Bildungsministerium Schleswig-Holstein: http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen/Orientierungsstufe/AllgemeineInformationen/AllgemeineInformationen_node.html (letzter Zugriff am 13.01.2013).

III. Anhang

- Anschreiben an die Heimatschullehrkräfte IX
- Interviewfragebogen X
- Tabelle 1 – Kernaussagen der Interviews zur Nachhaltigkeit XI
- Tabelle 2 – Kriterienkatalog zur Optimierung des FiSch-Konzepts
und der Nachhaltigkeit aus Sicht der Heimatschullehrkräfte XII
- Persönliche Erklärung XIV

Hinweis:

Die Tonaufnahmen und Verschriftungen der einzelnen Interviews befinden sich als Dokumente auf der CD.

Liebe Lehrkräfte,

im Rahmen meiner Masterarbeit zum Thema

Familie in Schule (FiSch):

Ein Konzept zur Reintegration von
Schülerinnen und Schülern mit Schulproblemen

-
Eine qualitative Untersuchung zur Nachhaltigkeit

würde ich gerne Experteninterviews mit Lehrkräften der Heimatschulen führen, um aus ihrer Sicht die Nachhaltigkeit des FiSch-Konzepts aufzuzeigen sowie ggf. Verbesserungsvorschläge herauszuarbeiten.

Da Sie Schüler begleitet haben, die zusammen mit ihren Eltern eine FiSch-Klasse besuchten, bitte ich Sie um Ihre Mithilfe und würde mich gerne mit Ihnen zu einem Interview treffen.

Ihre persönlichen Daten werden anonymisiert, sodass ausschließlich Ihre Erfahrungen und Eindrücke von Bedeutung sind. Im Anhang befinden sich die Interviewfragen, die Sie sich bei Interesse und zur Vorbereitung durchlesen können.

Ich würde mich über eine positive Rückmeldung und Terminvorschläge ihrerseits sehr freuen und hoffe, dass Sie zeitnah einen Termin finden (ca. 20-30 Minuten), um mit mir das Interview an Ihrer Schule zu führen.

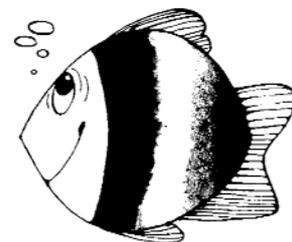
Viele Grüße

Bente Jürgensen

Kontakt:

E-Mail: bente-juergensen@web.de

Telefon: 0461 / 1603311



Interviewfragen zur Nachhaltigkeit des FiSch-Projekts

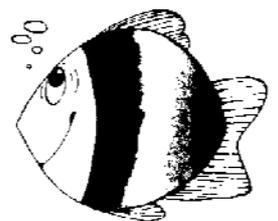
1. Welche Veränderungen sind durch das FiSch-Projekt eingetreten?
 - a) Wie veränderte sich das Verhalten des Schülers?
 - b) Wie veränderte sich die Kooperation mit den Eltern?
2. Hatten Sie die Möglichkeit in einer FiSch-Klasse zu hospitieren?
3. War der Schüler während des Besuchs der FiSch-Klasse in der Lage, seine gesetzten Ziele in den Regelklassenalltag zu übertragen?
4. Ist der Schüler weiterhin in der Lage, seine individuellen Zielsetzungen zu erfüllen?
5. Ein Bericht über die FiSch-Maßnahme (ZDF-Nano) spricht von der Möglichkeit, eine „entscheidende Wende in der Schulbiographie eines Schülers“ hervorrufen zu können.

Ordnen Sie bitte die Entwicklung Ihres Schülers auf einer Skala von 1 (keine Entwicklung zu sehen) bis 6 (entscheidende Wende in der Schulbiographie) ein:

1	2	3	4	5	6

Ergänzung:

- a) Woran kann man die positive Entwicklung ihres Schülers erkennen?
 - b) Nennen Sie wesentliche Aspekte, die dazu geführt haben, dass die FiSch-Maßnahme keinen nachhaltigen Erfolg bei dem betroffenen Schüler hatte?
6. Was muss zukünftig geschehen, damit Schüler, die mit ihren Eltern eine FiSch-Klasse besuchten, den Erfolg des Projekts auch nachhaltig erfahren und somit auf ihrem Bildungsweg effektiv unterstützt werden können?
7. Was können Heimatschullehrkräfte zum Erfolg des FiSch-Projekts beitragen?



**Tab. 1 - Kernaussagen der Interviews
zur Nachhaltigkeit aus Sicht der Heimatschullehrkräfte**

	Auftretende Veränderung beim Schüler	Kooperation mit den Eltern	Hospitation	Aspekte für Erfolg	Aspekte für Misserfolg	Belastungsaspekt
1	Vollkommene Wende im Sozial- und Arbeitsverhalten	Elternteil in Schule präseanter und aktiver	Nein - aber FiSch in Schule; Austausch möglich	Stärkung der Eltern; einheitliches System	Herausforderungen des heterogenen Regelschulalltags	Zeitaufwand; Aspekt der Aufmerksamkeit
2	Keine sichtbare Veränderung in Regelklasse	Von Anfang an gut; zeigen Interesse und Einsatz	Keine Aufforderung; Vertretungsfrage	Zutrauen in eigene Fähigkeiten	Sondersituation in der FiSch-Klasse; falsche Maßnahme	Bewertung des Schülers in Regelklasse (nach jeder Stunde)
3	Sichtbare Veränderung nur während FiSch	Während FiSch gut; danach Abschwächung	Möglichkeit gegeben, jedoch keine Freiräume	alle Beteiligten während FiSch aktiv	Situation des Schülers; fehlende Fürsorge d. Eltern	großer Zeitaufwand; erfordert Organisation
4	Keine sichtbare Veränderung in der Regelklasse	Keine Kooperation; Eltern sind überfordert	Nein - aber Kontakt zu FiSch-Lehrkräften	Am FiSch-Tag Erfolg sichtbar - besondere Situation	Lebensumstände des Schülers	Entlastung: Fachlehrkräfte einbinden und informieren
5	Schüler sind offener; verloren ihre Unsicherheiten	Verbesserung des Verhältnisses zw. Eltern und Schule	Ja, da FiSch-LK Positiv: System kennenlernen	Kooperation der Beteiligten; Unterstützung	Überforderung; Kooperationsabbruch; Familiensituation	Jeder muss seinen Teil zum Erfolg beitragen!
6	Schüler zunächst motiviert - später alte Verhaltensmuster	Eltern verloren Scheu vor der Schule	Nein - aber Interesse, wenn Freiräume vorhanden	Eltern und Schüler tragen Verantwortung	familiäre Situation beeinflusst kindliches Verhalten	---
7	Positive Veränderung - jedoch nur zeitweise	Vertrauen war auch vor FiSch da; immer schwankend	Nein - zu dieser Zeit Unterricht	Ziele verfeinert; stetige Rückmeldung	fehlende Aufmerksamkeit in Regelklasse;	Bewertung des Schülers nicht aufschieben
8	Legte Ausweichverhalten ab, trug Verantwortung	Eltern wirkten erleichtert, gingen auf die Schule zu	Nein - jedoch sinnvoll, um Einblick zu erhalten	Schüler benötigen Zeit für die Umsetzung	zu hohe Anforderungen; zu schnelle Erleichterung bei Lehrkräften u. Eltern	Überforderung im System Schule; Mappenführung

**Tab. 2 - Kriterienkatalog zur Optimierung des FiSch-Konzepts und der Nachhaltigkeit
aus Sicht der Heimatschullehrkräfte**

Maßnahmen	Nutzungsaspekte	Voraussetzungen
Ggf. Verlängerung des FiSch-Besuchs (nicht unbedingt direkt im Anschluss)	<ul style="list-style-type: none"> • Prozesse nochmals anschieben • Nachhaltigkeit fördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Abhängig von der individuellen Situation des Schülers und seiner Eltern • Unterstützung/Wille aller Beteiligten
Hospitation der Heimatschullehrkräfte in einer FiSch-Klasse	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse wecken → Unterstützung hervorrufen • FiSch-Arbeit, Prinzipien, Strukturen kennenlernen • Vertrauen zwischen Eltern / Schülern und den Heimatschullehrkräften stärken 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertretungslehrkraft muss gewährleistet sein / u.a. Einsatz und Planung durch Schulleitung (evtl. Finanzierung durch Schulträger → FiSch-Vertretungslehrkraft)
Hospitation der Eltern in den Regelklassen	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen des Kindes im regulären Schulalltag → Perspektivwechsel • Stärkung der Kooperation mit Lehrkräften u. Schule • Positive Haltung der Eltern gegenüber Schule 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft und Freiräume bei Eltern und Heimatschullehrkräften • Ggf. Zustimmung des Arbeitgebers
Bewertungsbögen + Belohnungsaspekt nach Ende der FiSch-Maßnahme in der Regelklasse fortführen	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames, effektives System, leichte Umsetzung • Leistungswertschätzung führt zu Schulerfolg • Überblick über die Entwicklung des Schülers • Transparenz → Schüler kann sich reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um Prozesse des kindlichen Lernens • Bereitschaft der Heimatschullehrkräfte zum Mehr-Arbeitsaufwand • Erfolge und Nachhaltigkeit fokussieren
Wochenplanarbeit in der Regelklasse	<ul style="list-style-type: none"> • Entlastung der Heimatschullehrkräfte, keine Materialfindung für FiSch-Vormittag • Schüler bearbeitet erfordernten Schulstoff 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft der Heimatschullehrkräfte zur Wochenplanarbeit in der Regelklasse
Kooperation mit Eltern halten , Formen d. Kooperation über FiSch hinaus finden, z.B. durch regelmäßige Gesprächstreffen, Telefonkontakt, Mitteilungsheft	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungspartner wirken zusammen • Gemeinsame Zielsetzungen und Handlungen • Eltern stehen in der Verantwortung • Austausch → Prävention/Reaktion bei Problemen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen muss vorhanden sein • Bereitschaft, Zeit aufzubringen • Gemeinsame Unterstützung und Hilfe zum Wohle des Kindes muss im Fokus stehen

Einbindung der Fachlehrkräfte u.a. hinsichtlich Umsetzung u. Zielanpassung für Nebenfächer → nicht alle Ziele können z.B. in Sport bewertet werden	<ul style="list-style-type: none"> • Entlastung der Klassenlehrkräfte (kein Nachrennen) • Erleichterung der päd.Arbeit auch für Fachlehrkräfte • Prävention von Stress unter den Kollegen • Konkrete Aufgabenverteilung 	<ul style="list-style-type: none"> • Vertrauen/Kooperation unter den Lehrkräften (evtl. Absprachen beim FiSch-Erstgespräch) • Klare Vereinbarungen bzgl. Umsetzung der FiSch-Aufgaben in der Heimatschule
Bewertungsbögen ergänzen durch Bemerkungen der Heimatschullehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Genaueres Definieren der Zielumsetzung – Anpassung der Handlungsansätze innerhalb der FiSch- und Regelklassen sowie bei den Eltern 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft der Heimatschullehrkräfte zur Ausformulierung der Bewertung → größerer Zeitaufwand /evtl. Überforderung
Fortbildungen für (Heimatschul)Lehrkräfte → Einblick in die grundlegenden Prinzipien u. Leitgedanken von FiSch	<ul style="list-style-type: none"> • Steigerung des Engagements der Heimatschullehrkräfte → sehen Nutzen für Familie • Persönliche Entlastung für ihre tägliche Arbeit (z.B. Einblick in den systemischen Ansatz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung der Fortbildungen • Fortbildungsleiter • Nachfrage/Interesse der Lehrkräfte
Wertschätzung und Reflexion des Verhaltens aller Schüler innerhalb der Regelklassengemeinschaft	<ul style="list-style-type: none"> • Auslaufen der Sonderstellung des FiSch-Schülers in der Regelklasse → Reflexion auf anderer Ebene • Neue Motivation beim FiSch-Schüler • Klassenklima profitiert von gemeinsamer Reflexion 	<ul style="list-style-type: none"> • FiSch-Schüler sollte seine Ziele z.T. verinnerlicht haben und Fortschritte im Sozial- und Arbeitsverhalten aufzeigen • Erinnerung an die individuellen Zielsetzungen möglich, ggf. notwendig
FiSch-Beratungslehrkraft an jeder Schule, z.B. Sonderpädagogen / Sozialarbeiter/ enge Zusammenarbeit mit Schulpsychologen	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung: Ist FiSch die richtige Maßnahme? • Unterstützung für die Heimatschullehrkräfte • Informationsinstanz / Vermittlung bei Konflikten 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung / ggf. Personalaufstockung • Fortbildung der Beratungslehrkraft
Vision: FiSch in jeder Schule anbieten bzw. vergleichbare Maßnahmen, evtl. Einbindung der Schulsozialarbeiter	<ul style="list-style-type: none"> • Eltern werden unterstützt, finden Zuspruch • Anlaufstelle bei Problemen → rechtzeitige Prävention • Entlastung der (Klassen-)Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung / Personalaufstockung • Nachfrage / Interesse bei Eltern • Bekanntmachen des Konzepts
Vision: Kleinere Klassen bzw. mehr Doppelbesetzung → heterogene Klassen sind Herausforderung im Schulalltag	<ul style="list-style-type: none"> • Erlaubt leichtere Beurteilung des FiSch-Schülers • Individuelle Förderung/Zuwendung für jeden Schüler • Bewahrung der Lehrergesundheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Finanzierung / Personalaufstockung

Persönliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinne nach aus gedruckten, elektronischen oder aus anderen Quellen entnommene oder entlehnte Textstellen sind von mir eindeutig als solche gekennzeichnet worden. Mir ist bekannt, dass Verstöße gegen diese Versicherung nicht nur zur Bewertung dieser Master-Arbeit als „nicht ausreichend“, sondern in schwer wiegenden Fällen zu weiteren Maßnahmen der Universität Flensburg bis hin zur Exmatrikulation führen können.

Mir einer Ausleihe meiner Arbeit bin ich einverstanden, jedoch nur ohne die Interviewaufnahmen.

Flensburg, 17.01.2013

Bente Jürgensen